

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil:
democratização ou mistificação?

Julia Malanchen

Florianópolis, 2007

JULIA MALANCHEN

As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil:
democratização ou mistificação?

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Área de concentração: Educação, História e Política

Orientadora:
Prof^ª. Dra. Olinda Evangelista

Florianópolis, 2007

JULIA MALANCHEN

“As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil:
democratização ou mistificação?”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de
Mestrado em Educação do centro de Ciências da
Educação em cumprimento parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 13/04/2007

Dra Olinda Evangelista (CED/UFSC-orientadora)
Dra Francis Mary Guimarães Nogueira (UNIOESTE/PR- Examinadora)
Dra Rosalba Maria Cardoso Garcia (CED/UFSC-Examinadora)
Dra Elisa Maria Quartiero (UDESC/SC-Suplente)

Dedico este trabalho a meus pais Julio e Henriqueta que sempre incentivaram a minha caminhada acadêmica e ao meu esposo Jonas que soube me compreender tão bem nessa etapa de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível por ter contado com a colaboração de muitas pessoas, às quais agradeço pelo carinho, apoio intelectual e atenção.

À minha orientadora Olinda Evangelista, profissional dedicada, íntegra e exigente, pessoa acolhedora e carinhosa com quem muito aprendi (inclusive tentar realizar algum tipo de artesanato) nesses dois anos de convivência e orientações;

A professora e coordenadora do PPGE, Eneida Oto Shiroma, acolhedora e dedicada, sempre atenciosa para com nossas dúvidas e atividades de mestrado; agradeço também sua análise e contribuição para com o meu trabalho na banca de qualificação.

Aos integrantes do GEPETO, em especial às Professoras Maria Helena Michels, Rosalba Garcia e a colega Jocemara Triches com quem pude conviver mais e que sempre me dispensaram a devida atenção nos momentos de angústia e dúvidas na elaboração desse trabalho;

À Amiga Suze Scalcon, pelo carinho, pela amizade e, sobretudo, por ter sido a responsável pelos meus primeiros passos no caminho da pesquisa; obrigada pelos momentos de discussão, incentivo, observações e conversas que tanto me ajudaram;

À amizade inesperada e deliciosa que pude construir com Carla, Célia e Suzane parceiras de disciplinas, trabalhos, praia, casa e desabafos nesses dois anos de mestrado. Amigas: vocês são “tri bacanas”;

Às amigas generosas e companheiras, com quem dividi muitos momentos especiais e alegres assim como debates acadêmicos em 2006: Letícia, Nagely, Morgana, Nana, Doroteia, Salete, Lovane e Tatiane;

Aos integrantes do grupo Histedopr da Unioeste – Cascavel, principalmente ao Paulino pelas preciosas contribuições em minha caminhada acadêmica;

À minha família, sempre meu porto seguro; obrigada por acreditar que eu seria capaz e compreender a minha ausência em tantos momentos;

Ao Jonas, companheiro que soube respeitar esse momento de estudo, dedicação e introspecção e compreendeu minha ausência, minha ansiedade, minhas angústias; a você meu enorme carinho e admiração;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC muito obrigada!

Por um lado, com o conhecimento inscrito nos *softwares*, nos vídeos e nos livros didáticos, o controle sobre o fazer docente torna-se mais rígido e eficaz, reduzindo a chamada “excessiva politização do trabalho do professor”. Por outro, é viabilizada uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo “globalizado”: preferencialmente a distância, em menos tempo e com menores custos. As tecnologias, fetichizadas, conferem aparente neutralidade e atualidade à reconfiguração da docência e da própria educação.

Raquel Goulart Barreto, 2005

RESUMO

Este trabalho discute as políticas da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil de 1995 a 2006, centrando-se na análise das mudanças do processo formativo e no lugar da EAD no conjunto dessas políticas. Objetivou-se analisar e compreender como foram operacionalizadas as políticas nacionais de formação docente a distância e como esse movimento se vincula às reforma do Estado e da educação, iniciada na década de 1990, com continuidade nesse novo milênio, e de que forma estas se vinculam às orientações de OI Para apreender essa articulação, foram analisados documentos do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), por serem agências que têm tido grande participação no delineamento das políticas educacionais em âmbito mundial e, especialmente, da América Latina e Caribe e que têm significativa proximidade com o governo brasileiro. Analisaram-se, ainda, os documentos que legislam sobre a EAD e a formação de professores no Brasil. A análise efetivada, balizada por amplas fontes documentais, evidenciou que há muitos elementos comuns entre as orientações dos OI e os projetos desenvolvidos no país, como o é o caso da Universidade Aberta do Brasil e do programa Pró-Licenciatura. Com base na análise de documentos internacionais, nacionais e da produção de autores que trabalham com a EAD e de outros que fazem a crítica a forma como tem sido incorporada, intencionalmente, em cursos de licenciatura chegamos às seguintes conclusões: primeiro, que por meio da EAD o governo oferta uma formação rápida e com custos menores a grande número de professores no país que trabalham sem a habilitação exigida pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). Em segundo, que pela EAD o governo alcança um outro objetivo, o de ajustar o professor e seu processo formativo às demandas do atual estágio de reestruturação do capital, enfraquecendo a dimensão social e política de sua formação. E por último, na busca de novas formas de acumulação do capital, insere-se o uso das TIC por meio da EAD na formação inicial que, além de substituir o professor pelo tutor, são mercadorias que ao aumentar sua circulação aumentam o comércio dos países centrais nesse setor.

Palavras-chave: Educação a distância. Política educacional - 1990. Democratização. Formação de professores. Formação docente a distância. Organismos Internacionais.

ABSTRACT

This work discusses the politics of the initial formation of basic schooling teachers between 1995 to 2006 in Brazil, centering on the analysis of the formative process changing and also on the EAD's role into the entirety of these politics. It was the objective to analyze and comprehend how the national politics of distance education in teaching formation were operationalized, and how this movement is linked to the state and education reforms (initiated in the 1990's and which carried on in this new millennium) and to the OI's orientation. To understand this articulation, documents of the BM and UNESCO were analyzed because they had a great participation in the construction of the educational politics in international ambit, specially in Latin America and Caribe. The EAD's legislation and the teaching formation in Brazil were also analyzed, as well as a reasearch and a statisc analysis of the courses and their respective available places for the students was made, related to each brazilian region in the last decade. The main authors whom helped the analysis of this work were: Barreto (2003; 2004; 2005; 2006), Leher (1998; 2001; 2003); Lima (2001; 2004; 2005) Shiroma (2003) Evangelista (2003) Moraes (2004) e Wood (2003; 2006). The analysis made, guaranteed for wide documental sources, have evidenced that there are many similar elements among the OI's orientations and the developed projects from Brazil, for example the Universidade Aberta do Brasil and Pró-Licenciatura program. Based on analysis of national and international documents and authors' publications that work with EAD's subject or critic it in its form of being intentionally incorporated in teaching courses, we've come to the following conclusions: firstly, the government, through EAD, offers a low cost and quick teaching formation to a large number of teachers whom work without the habilitation LBDEN 9394/96 (BRASIL, 1996) required in this country; secondly, the government reaches another aim fitting the teachers and its formation process to the capital reestruturation's demands that weak the social and political dimension of their formation; in searching for new forms of accumulating capital, the TIC is inserted and it serves to replace the teacher by a tutor and to increase its circulation while the market of the main countries responsible for this sector also increases.

Keywords: Distance Education; Educational Politics –1990's; Democratization; Teaching Formation; Distance Teaching Formation; International Organizations.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Mapa do Brasil – distribuição dos consórcios nos estados brasileiros – 07/04/2005.....	172
Gráfico 1 – Distribuição do número de pedidos para abertura de cursos a distância no Brasil – 2002.....	134
Gráfico 2 – Tipos de cursos ofertados pelo sistema UAB e IFEs do Brasil – 2007.....	148
Gráfico 3 – Tipo de licenciaturas e número de vagas ofertados pelo sistema UAB nas IFEs do Brasil – 2007.....	148
Gráfico 4 – Percentual de pólos que serão implementados por região no Brasil em 2007.....	149
Gráfico 5 – Percentual de turmas de licenciatura do sistema UAB por região no Brasil para 2007.....	149
Gráfico 6 – Percentual de vagas nos cursos de licenciatura do sistema UAB por região no Brasil para 2007.....	140
Gráfico 7 – Número de cursos do Programa Pró-Licenciatura ofertados por ISEs do setor público e privado – 2006.....	158
Gráfico 8 – Número de cursos do Programa Pró-Licenciatura ofertados por ISEs do setor privado – 2006.....	158
Gráfico 9 – Número de cursos do Programa Pró-Licenciatura ofertados em ISEs públicas – 2006.....	159
Gráfico 10 – Regiões dos projetos aprovados para ofertar cursos a distância do programa Pró-Licenciatura – 2006.....	159
Gráfico 11 – Percentual de tipos de cursos aprovados para o programa Pró-Licenciatura – 2006.....	160
Gráfico 12 – Número de vagas ofertadas por curso conforme edital de 7 de abril de 2005 (SEED/MEC).....	173
Gráfico 13 – Percentual de vagas autorizados para cada consórcio e região conforme edital de 7 de abril de 2005 (SEED/MEC).....	173
Gráfico 14 – Distribuição de instituições privadas que ofertam EAD por região no Brasil – 2007.....	175

Gráfico 15 – Distribuição de instituições públicas que ofertam EAD por região no Brasil – 2007.....	176
Gráfico 16 – Número total de instituições que ofertam EAD por região no Brasil – 2007.....	176
Gráfico 17 – Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região sul do Brasil – 2007.....	178
Gráfico 18 – Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região sudeste do Brasil – 2007.....	179
Gráfico 19 – Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região norte do Brasil – 2007.....	179
Gráfico 20 – Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região nordeste do Brasil – 2007.....	179
Gráfico 21 – Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região centro oeste do Brasil – 2007.....	180
Gráfico 22 – Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD em todas as regiões do Brasil – 2007.....	180

Lista de quadros e tabelas

Quadro 1 – Funções docentes nos anos/séries finais do Ensino Fundamental por região – Formação do professor.....153

Quadro 2 – Funções docentes nos Ensino Médio por região – Formação do professor.....154

Tabela 1 – Consórcios, instituições e cursos de licenciatura a distância, autorizados pelo edital de 7 de abril de 2005 (SEED/MEC).....170

Tabela 2 – Número de instituições que ofertam cursos de formação docente à distância no Brasil – 2007.....175

Lista de siglas

AA – Aprendizagem Aberta

AAD – Aprendizagem Aberta a Distância

ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

ACDI - Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional

ADUFF – Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense – Seção Sindical – RJ

AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

ALC – América Latina e Caribe

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – BR

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior – BR

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – BR

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação – BR

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BR

BRASILEAD – Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BR

CAERENAD – Centro de Aplicação, Estudos e Recursos em Aprendizagem à Distância – BR

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – BR

CEAD – Centro de educação a Distância – UDESC/SC

CEAD – Centro de Educação Aberta Continuada a Distância – UnB/DF

CEARANAD – Centro de Aprendizagem e Formação de Recursos Humanos em Educação a Distância

CECERJ – Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ – Centro de Educação Superior a distância do Estado do Rio de Janeiro

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica – BR

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CES – Câmara de Educação Superior – BR

CNE – Conselho Nacional de Educação – BR

CNI – Confederação Nacional da Indústria – BR

CNS – Curso Normal Superior – BR

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – BR

CONED – Congresso Nacional de Educação – BR

CREAD – Conferência Interamericana de Educação a Distância

DESUP – Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior – MEC – BR

EAD – Educação a Distância

EE – Empresas Estatais - BR

EDUCOM – Projeto Brasileiro de Informática na Educação – BR

EDUCON – Empresa de Educação Continuada Ltda – TO – BR

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – BR

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – BR

FIESC – Federação das Indústrias de Santa Catarina

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação – BR

FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação – BR

FORUMDIR – Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades de Educação – BR

GATT – General Agreement on Tariffs and Trade – Acordo Geral sobre Tarifas de Comércio

GEF – Fundo Global para o Meio Ambiente

GTEADES – Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior – BR

ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos

ICDE – International Council for Distance Education

IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento

IES – Instituições de Ensino Superior – BR

IESALC – Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe

IESDE – Inteligência Educacional e Sistema de Ensino

IFC – Corporação Financeira Internacional

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior – BR

INED – Instituto Nacional de Educação a Distância – BR

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – BR

ISE – Instituto Superior de Educação

IUVB – Instituto Universidade Virtual Brasileira – SP – BR

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – BR

LEAD – Laboratório de Educação a Distância – UERJ

LED – Laboratório de Educação a Distância – UFSC

MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia – BR

MEC – Ministério da Educação – BR

MENT – Grupo de Estudos Memória, Ensino, Novas Tecnologias – USP/SP

MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

NEAD – Núcleo de Educação a Distância – UERJ

NEAD – Núcleo de Educação Aberta – UFMT

NUTES – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde – UERJ – BR

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura

OI – Organismo Internacional

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não-Governamental

PAPED – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – BR

PNE – Plano Nacional de Educação – BR

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRELAC – Projeto Regional para a Educação na América Latina e Caribe

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação dos Professores em Exercício – BR

PROIN – Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação – BR

PROINFO – Projeto Brasileiro de Informática na Educação

PRONINFE – Programa Nacional de Informática na Educação – BR

PUCD – Programa de Parcerias Universitárias em Cooperação e Desenvolvimento

READ – Rede Brasileira de Educação Superior Aberta e a Distância

RIVED – Rede Internacional Virtual de Educação

RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – BR

RTE – Rede Teleinformacional de Educação – BR
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – BR
SAPIENS – Sistema de Acompanhamento de Processos de Instituições de Ensino Superior – BR
SEB – Secretaria de Educação Básica – MEC – BR
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - BR
SEED – Secretaria de Educação a Distância – MEC – BR
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC – BR
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – BR
SESU – Secretaria do Ensino Superior – MEC – BR
SOCINFO – Programa Sociedade da Informação – BR
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM – Universidade Estadual de Maringá – BR
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa – BR
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense – BR
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – BR
UFC – Universidade Federal do Ceará – BR
UFAM – Universidade Federal do Amazonas – BR
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo – BR
UFF – Universidade Federal Fluminense – BR
UFG – Universidade Federal de Goiás – BR
UFFR – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – BR
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – BR
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso – BR
UFPA – Universidade Federal do Pará – BR
UFPB – Universidade Federal da Paraíba – BR
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas – BR
UFPR – Universidade Federal do Paraná – BR
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – BR
UFRGS – Universidade Federal do Rio grande do Sul – BR

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – BR
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – BR
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – BR
UFU – Universidade Federal de Uberlândia – BR
UnB – Universidade de Brasília – BR
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista – BR
UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo – BR
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – BR
UNICEF – Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Carlos – BR
UNIR – Universidade Federal de Rondônia – BR
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso – BR
UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – BR
UNITINS – Universidade Estadual de Tocantins – BR
USP – Universidade de São Paulo – BR
UVB – Universidade Virtual do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 O DEBATE SOBRE A EAD NA ATUALIDADE.....	40
1.1 EAD: deslumbramentos de um novo modelo de formação.....	41
1.2 Perspectiva social da EAD: realidade ou ilusão?.....	56
1.3 A outra face da implementação da EAD.....	65
1.4 EAD: tramas de um discurso.....	72
1.5 O determinismo da tecnologia disseminado pela EAD.....	79
2 UNESCO E BM – POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA.....	85
2.1 O papel articulador e disseminador de um novo ideário na educação realizado pela UNESCO e BM.....	85
2.2 O Banco Mundial e a educação.....	89
2.2.1 O BM e <i>las lecciones derivadas de la experiencia</i>	92
2.3 UNESCO: cooperação intelectual e apoio técnico para um novo paradigma de educação.....	101
2.3.1 A UNESCO e o ideário da formação docente a distância.....	106
2.3.2 UNESCO: consolidando interesses políticos e econômicos por meio da formação docente a distância.....	113
2.4 UNESCO E BM: cooperação ou dominação intelectual?.....	117
3 A REGULAMENTAÇÃO DA EAD NO BRASIL E A PROPAGAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	121
3.1 Introdução.....	121
3.2 A EAD no Brasil dos anos de 1990 ao novo milênio – regulamentação e expansão.....	123
3.2.1 A EAD no Plano Nacional de Educação.....	129
3.2.2 A instituição de uma comissão para operacionalização da EAD no Ensino Superior.....	132
3.2.3 A regulamentação da EAD como epicentro das políticas do MEC.....	135
3.3 A UAB e a expansão da formação docente por meio da EAD nas IFEs.....	139
3.4 O programa Pró-Licenciatura e a formação a distância de professores em serviço.....	153
3.5 A síntese das políticas atuais em EAD no Brasil.....	162
4 PANORAMA ATUAL DA EAD NO BRASIL E O DESEJO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	169
4.1 Panorama atual da EAD no Brasil.....	169
4.2 Democracia e democratização: palavras-chave repletas de encantamento.....	183

4.3 Democracia no capitalismo: Qual democracia?.....	186
4.4 Políticas de EAD: democratização ou canto da sereia?.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	209
ANEXOS.....	223

INTRODUÇÃO

A ilusão de que o ensino a distância por meio de fornecedores de serviços educativos – para os quais se trata de um mercado potencial gigantesco – seria a solução, resolvendo o problema do acesso ao saber e permitindo reduzir os sistemas educativos até uma porção mínima, é astutamente desenvolvida pelos partidários da mercantilização da educação. É considerar o conhecimento somente como uma informação, que é preciso adquirir, se necessário no âmbito de uma troca mercantil, calando a dimensão sumamente social de qualquer aprendizagem, o papel de guia do professor e da equipe educativa, e mais geralmente das múltiplas funções socializantes que realiza o ato pedagógico educativo.

Jean Luc Melenchon, 2002

O presente trabalho trata de questões relativas à política de formação inicial de professores da Educação Básica, no período de 1995 a 2006, em grande parte efetivado na modalidade de Educação a Distância¹ (EAD). Concomitantemente, buscamos compreender a concepção de democratização articulada à EAD, posto que, tanto em documentos internacionais ou nacionais, quanto na produção de seus intelectuais, esse conceito é recorrentemente utilizado como justificador da expansão dessa modalidade de formação docente.

O recorte temporal foi selecionado tendo em vista que a formação docente foi redesenhada mundialmente nesse período e está em consonância com as diretrizes de organismos internacionais (OI) que se articulam com os interesses das corporações transnacionais e têm o objetivo de garantir e potencializar o incessante movimento de acumulação do capital, de forma mundializada, mediante a construção do ideário de que as relações reguladas pelos princípios do livre mercado é a única saída possível.

¹ Discutiremos EAD neste trabalho com a definição existente no decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005a) que a caracteriza como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diferentes”.

Também foi selecionado este período por abarcar parte dos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995- 2001), assim como parte do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006), por entendermos que a política de formação a distância para o Ensino Superior, especialmente para a formação inicial de professores teve sua gênese no governo de FHC e sua consolidação e expansão no governo Lula.

A defesa ideológica da reforma do Estado foi realizada pelo discurso de modernização e racionalização deste, objetivando, desse modo, a superação de problemas como desemprego, inflação alta, diminuição do crescimento econômico e adaptação aos tempos modernos exigida pelo processo de globalização². Essa nova fase do capital vem requerendo a formação de intelectuais de um novo tipo, resultado da reforma empreendida no Estado e na Educação.

Nesse sentido, as reformas dos sistemas educacionais que ocorreram mundialmente têm, nas repercussões técnicas e ético-políticas da atual reestruturação produtiva³, uma importante determinação (NEVES & FERNANDES, 2002). Quanto a essa reforma, Nogueira (2003, p. 22) afirma que

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

No bojo dessas reformas o governo tem atribuído um valor específico à educação pela ressignificação de valores próprios da lógica capitalista, procurando ajustar a educação às demandas do mercado, mediante estratégias que visam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital (NOGUEIRA, 2003).

²Entendemos globalização de acordo com definição de Castro (2001, p. 6): “globalização não é, propriamente falando, uma teoria; mas um *constructo* ideológico encomendado para legitimar, dissimular a forma unidimensional, economicista, de unificação financeira de um mundo socialmente dividido por desigualdades cada vez mais profundas e inconciliáveis. A ideologia da globalização tenta naturalizar o capitalismo financeiro que, apesar do seu predomínio indiscutido atual, não passa de uma forma histórica transitória de organização econômica do mundo, intrinsecamente ligada a uma concepção de modernização e de progresso, particularmente estreita e perigosa”.

³ Entendida aqui como conjunto de transformações técnicas, econômicas e sociais, que se efetiva no interior do padrão convencional da produção em massa e também como conjunto de mecanismos e instrumentos de aprofundamento e generalização do padrão dominante de produção, distribuição e consumo de bens e serviços (DOURADO, 2002).

A análise das políticas educacionais, no que se refere à formação de professores, nos remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que se delineiam e retrata, assim, interesses e funções alocadas a essas políticas no quadro dos novos padrões de intervenção estatal. Dessa forma, entendemos que as políticas educacionais de EAD para formação de professores também são expressões dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Tais embates se situam no contexto de mudanças tecnológicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide da ideologia da globalização da economia, resultado da política neoliberal que, ao redimensionar o papel do Estado, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação. A educação, nesse novo modelo, é entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica e a formação dos professores que atuam nesse nível.

No âmbito dessas políticas, a diversificação das instituições formadoras de professores, assim como a flexibilização do perfil desses profissionais, constituem ações estratégicas que buscam adequá-los às ditas novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais. Observa-se, portanto, que na essência do processo de reforma do Estado, que visa à realização de uma política de ajuste estrutural e da estabilidade econômica, insere-se a reforma educacional brasileira (LEHER, 1998).

De fato, as reformas educacionais⁴ efetivadas no Brasil, nos anos de 1990 – e com continuidade nesse novo milênio –, procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital e pela ideologia da globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado.

As reuniões internacionais⁵ de educação dos anos de 1990 contribuíram para a definição da pauta das reformas educacionais para o mundo periférico. Em linhas gerais, esses encontros definiram uma concepção do que seria educar para o século XXI considerando a necessidade de a educação responder ao mercado produtivo e a possibilidade de contenção da pobreza. De acordo

⁴Foi reformado o *locus* de formação de professores, os currículos das licenciaturas, as instituições universitárias, o ensino médio, entre outros.

⁵Ocorreram diversas reuniões. Destacamos as principais: Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem – Tailândia em 1990, Reunião do E-9 em Nova Delhi – Índia em 1993, Fórum de Dakar – Senegal – em 2000. Cf. Shiroma, Evangelista e Moraes (2003b).

com essa concepção, seria necessário assegurar educação para todos, profissionalização e formação docente adequadas ao novo paradigma econômico de produção.

Desse modo, as reformas se apresentam politicamente bem definidas e envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. É nesse contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Assim, o Estado regulador e avaliador intervém na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados almejados pelos interesses do mercado.

Mediante as diretrizes oriundas dos OI foi efetivada com o consenso de órgãos do governo a reformulação da política educacional no Brasil, com os seguintes pressupostos: a ampliação de acesso à Educação Básica, a diversificação das instituições de ensino superior e de seus cursos e a diversificação das fontes de financiamento desse nível de ensino. Esses elementos são apresentados como significativos para a criação de um engodo de democratização e do aumento de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação inicial e o processo de certificação em larga escala (LIMA, 2001).

Nesse quadro, destacamos a reforma na formação de professores pela qual se abriu um nicho de mercado para a iniciativa privada, juntamente com a mudança do *locus* da formação docente, em meados dos anos de 1990. A reforma da formação docente concedeu espaço para que a formação não fosse realizada necessariamente na universidade, mas que pudesse acontecer, preferencialmente⁶, nos Institutos Superiores de Educação⁷ (ISE), por meio do Curso Normal Superior⁸ (CNS). Observamos que, com esse intento, muitos documentos, principalmente do

⁶ O decreto presidencial 3.554/2000 (BRASIL, 2000) substituiu o decreto presidencial 3.276/99 (BRASIL, 1999) que determinava como local *exclusivo* de formação de professores os Institutos Superiores de Educação. No novo decreto os ISEs passaram a ser local *preferencial* de formação docente.

⁷ Os ISEs foram regulamentados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelos Pareceres CNE/CP 009/2001 (CNE, 2001a) e CNE/CP 28/2001 (CNE, 2001b), cuja criação é preciso considerar que vem ocorrendo, fundamentalmente, com base em iniciativas do setor privado, e se aproxima da reforma do ensino superior, mais conhecida como Reforma Universitária.

⁸ No ano de 2006 essa tendência parece estar se invertendo. Foram expedidas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e nelas os Cursos Normais Superiores poderão se transformar em Cursos de Pedagogia. De

Banco Mundial (BM), sugerem que a formação docente não precisa ocorrer necessariamente na universidade, mas pode ser realizada em ISEs ou à distância e em qualquer outro tipo de instituição. Além disso, denominam a formação docente não de universitária, mas de pós-secundária, terciária⁹ ou pós-média. Segundo Aguiar e Scheibe (1999, p. 236), “a formação de professores nesses novos ambientes estrutura-se num patamar de menor valorização” e deixa transparecer a intencionalidade de ofertar uma formação docente esvaziada de um conteúdo mais sólido teoricamente, dentro do campo de pesquisa e extensão que uma universidade deve ofertar.

Nessa linha de atuação, o governo brasileiro vem colocando em prática as diretrizes dos OI para o campo educacional, em especial as do BM, que defendem a capacitação prioritariamente em serviço, em detrimento da formação inicial; mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação lastreado na modalidade de educação a distância (BM, 1995).

Esse é o âmbito – reforma do Estado e da educação – do qual emerge nosso tema de pesquisa. Buscamos evidenciar que no campo educacional de nosso país, associada à Reforma Universitária e à reforma da formação dos professores¹⁰, a EAD tem revelado um grande crescimento no último decênio. Os dados coligidos demonstram que, no campo das políticas públicas para o ensino superior, a EAD está posta como modalidade de formação em emergência, principalmente no que tange à formação docente.

A modalidade de EAD, em torno da qual este trabalho se desenvolve, é tema em voga na sociedade atual. Encontramos facilmente nos meios de comunicação e, principalmente, nos meios virtuais, a grande difusão de notícias sobre o desenvolvimento e incentivos a essa modalidade, na qual o governo brasileiro, por meio da Secretaria de Educação a Distância¹¹ (SEED) –

outro lado, tais diretrizes não mencionam os Institutos Superiores de Educação como locais privilegiados para a formação docente.

⁹ No documento *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria* (BM, 2003, p. 8) encontramos em nota de rodapé a explicação sobre o uso da palavra terciária e não universitária: Este informe adopta la definición de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) según la cual la educación terciaria es un nivel o una etapa de estudios posterior a la educación secundaria. Dichos estudios se adelantan en instituciones de educación terciaria, como universidades públicas y privadas, institutos de educación superior y politécnicos, así como en otros tipos de escenarios como escuelas de secundaria, sitios de trabajo, o cursos libres a través de la tecnología informática y gran variedad de entidades públicas y privadas.

¹⁰ Cf. Número especial (68) da Revista *Educación e Sociedade* sobre formação de professores. Dez. 1999.

¹¹ A secretaria de Educação a Distância faz parte do Ministério de Educação no Brasil e tem ampliado suas ações em âmbito nacional nos últimos anos, principalmente na regulamentação e implementação de projetos de EAD como o Sistema UAB e o Pró-Licenciatura em parceria com a Secretaria de Educação Básica.

reestruturada nos últimos anos com a intenção de regulamentar e fomentar a expansão de cursos de graduação – está investindo maciçamente com incentivos ao ensino superior por meio de legislação específica aprovada aceleradamente. De acordo com Marques,

No ano de 2004 pelo menos 1.137.908 de brasileiros se beneficiaram de algum tipo de curso a distância, desse total, 309.957 estavam matriculados em cursos oferecidos por 166 entidades credenciadas, como universidades públicas ou privadas que seguem uma regulamentação específica do poder público. (MARQUES, 2005).

O excerto acima, retirado de uma reportagem da *Folha online*, traz a informação de que o crescimento das matrículas na EAD até 2003, em nível de graduação e pós-graduação, foi de 44 vezes mais alunos e, se incluídos os dados de 2004, esse número aumenta para até 90 vezes mais matrículas. Ainda segundo a reportagem, a maioria dos cursos a distância no Brasil forma professores: “Seria impossível formar um número tão grande de professores pelo método presencial, uma sala de aula normalmente possui 40 alunos, a educação a distância quadruplica, no mínimo, esse número, onde são atendidas em cada turma cerca de 150 pessoas” (MARQUES, 2004).

Foi também divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) o grande crescimento da EAD no ano de 2005 por meio de ações do governo em todo o Brasil:

Uma série de avanços em programas que utilizam recursos das tecnologias da educação a distância (EAD) é o destaque no balanço de 2005 da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). As ações vão da formação do professor que leciona nas classes do ensino infantil, fundamental e médio à consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que vai possibilitar a expansão da EAD em mais de cinco mil municípios no próximo ano. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005a).

Na avaliação do Secretário de Educação a Distância, Ronaldo Mota, o ano de 2005 terminou com um “convencimento muito grande” de que é fundamental a utilização das tecnologias da EAD na educação em todos os níveis. De acordo com o Secretário, para os próximos anos, será possível juntar a demanda por cursos de graduação com a capacidade de oferta e, simultaneamente, a capacidade financeira do MEC e o financiamento das estatais: “Nós queremos que as grandes estatais – Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Infraero,

Petrobrás, Correios, Eletronorte, BNDES – cooperem diretamente com os municípios na criação de pólos e que as IFES possam colocar sua capacidade de ofertar cursos”. (MOTA, 2005).

O objetivo da SEED é abrir espaço aos municípios, estados e Distrito Federal para que digam se querem e como planejam oferecer educação a distância, pública e em parceria com as IFES e com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). As aulas serão dadas por meio de televisão, teleconferência, *Internet* ou outro meio tecnológico. Na continuidade da implantação de ações para expandir a EAD no Brasil encontramos outras notícias como a que segue:

A EAD (educação a distância) está invadindo as instituições acadêmicas. O MEC (Ministério da Educação), por intermédio da SEED (Secretaria de Educação a Distância), aprovou mais recursos para a implementação de cursos de graduação a distância. Desta vez, a verba foi destinada à UEM (Universidade Estadual de Maringá) para a oferta de dois cursos do Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura). Os cursos liberados são os de Letras e de Biologia. A UEM aguarda para os próximos dias a resposta sobre outros dois cursos da mesma modalidade: Física e História. A Universidade já oferece o curso Normal Superior a Distância, com 2.100 vagas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005b).

A iniciativa está inserida no Programa Pró-Licenciatura, parte de um conjunto de ações que oferece cursos de licenciatura para professores da rede pública em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sem habilitação na disciplina em que estejam exercendo a docência.

Em parceria com a Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, os cursos receberão recursos financeiros do MEC, exceto o Normal Superior, e serão desenvolvidos com 20% de aulas presenciais e 80% à distância. As aulas foram previstas para o início do segundo semestre de 2006.

Devido a essa expansão da EAD, encontramos em grande parte das universidades públicas e privadas, Centros ou Núcleos de Educação a Distância que ofertam cursos de graduação em diversas áreas e, como evidenciamos em gráficos nos capítulos seguintes, em números expressivos no campo da formação docente. Em algumas universidades, os centros ou núcleos são bastante divulgados pelo trabalho realizado na EAD. Um dos casos é o da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que organizou o primeiro curso de graduação à distância em 1993, iniciado de forma experimental em 1995. O Programa encontra-se em fase de expansão, com a oferta de 2000 novas vagas e em sua última reestruturação propõe a meta de profissionalizar, até 2011, todos os professores da rede pública de ensino do Estado. Essa

Universidade integrou-se, recentemente, à rede do programa Centro de Aprendizagem e Formação de Recursos Humanos em Educação a Distância (CEARENAD). A rede integra também a *Télé-Université du Québec*, Pontifícia Universidade Católica do Chile, *Universidad Estatal a Distancia* da Costa Rica, Escola Superior de Formação de Professores do Senegal e Instituto de Professores das Ilhas Maurício. “Essa rede realiza o intercâmbio e a produção de material multimídia, de *software* de gestão de redes educativas e, principalmente, a concretização de projetos conjuntos de Educação a Distância” (MARTELLI, 2003, p.142). O curso *Programa de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª série do 1º grau para formação dos professores das séries iniciais* realiza-se sob a responsabilidade do Núcleo de Educação Aberta (NEAD).

Outra experiência bastante divulgada é a do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), autorizada desde o ano 2000 a ofertar curso de Pedagogia à distância, atingindo um número grande de professores em serviço no estado. Essa instituição oferece formação à distância para professores em serviço, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio do curso de pedagogia a distância¹²; até o ano de 2003 eram 14.000 alunos em Santa Catarina, distribuídos em 160 municípios. Atualmente, encontramos na página eletrônica da UDESC a informação de que essa universidade assinou, em agosto/2006, no auditório da FIESC (Federação das Indústrias de Santa Catarina), um convênio com cerca de 84 Prefeituras de Santa Catarina para a implantação do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – na modalidade de educação a distância, com a finalidade de capacitar 3.800 professores, sem graduação, que atuam no Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª séries, em escolas da rede estadual e municipal (UDESC, CEAD, 2006).

Os núcleos de educação a distância da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) têm grande destaque em razão do trabalho que desenvolvem e são referência em âmbito nacional. É o

¹² A carga horária do Curso é de 3.210 horas/aula/atividade, correspondentes a 214 créditos. Deste total de horas, 2.565 (171 créditos – 80%) são desenvolvidas na modalidade de Educação a Distância e 645 (43 créditos – 20%) são reservadas para encontros presenciais. Estes encontros são realizados semanalmente nos Núcleos de Formação, com a presença de um tutor. A percentagem mínima de frequência nos momentos presenciais, em cada disciplina do curso, é de 75%. Além disso, uma das avaliações da disciplina é uma prova escrita, de caráter individual, em que o aluno também deve estar presente. O Curso de Pedagogia a Distância pode ser concluído num prazo mínimo de três anos. Os principais recursos didáticos são os cadernos pedagógicos e os guias de estudos, entregues diretamente aos alunos nos encontros presenciais, ou enviadas através de correio, e também fitas de vídeo, revistas, capítulos de livros, livros, artigos e textos disponibilizados aos alunos via Web. Informação retirada do sítio: <http://www.virtual.udesc.br/Principal/principal.php> | Acesso em 16 de janeiro de 2007.

caso também da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que participa do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)¹³.

Nesse contexto, o que encontramos a partir do ano de 2004 é o ápice da abertura de cursos de graduação a distância em todo o país. Tal crescimento resulta dos incentivos promovidos por OI e Estado por meio das políticas públicas educacionais, que tiveram fortes impulsos a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996. Estas políticas realizam um grande movimento pela instauração de um novo modelo de formação superior e visam atender as diretrizes de OI¹⁴ para ajustes em nossa estrutura econômica e social.

Dentre esses OI, destaca-se o BM¹⁵ como agência financiadora de projetos educacionais em países em desenvolvimento (TOMMASI *et al.*, 1998). Ele sugere que os parâmetros educacionais do país sejam remodelados e deixa claro em seu documento sobre o ensino superior¹⁶ que a EAD é uma forma de aumentar, com custos menores¹⁷, o acesso de amplos setores da população a esse nível de instrução. Assim, verificamos os prenúncios desse Banco que considera essa modalidade de ensino uma forma de atender a demanda, sobretudo do ensino superior, daqueles que não têm condições de frequentar uma universidade nos moldes tradicionais, ou seja, presencial. Segundo o documento organizado pelo BM em 1995, a EAD representa uma forma eficaz de ampliar o acesso ao ensino superior no que se refere à diminuição de custo e tempo, principalmente quando recomenda que se devam aumentar os incentivos ao setor privado. Na perspectiva do BM, *la educación a distancia puede ser eficaz para aumentar a*

¹³ O Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro é um consórcio formado pelas seis universidades públicas sediadas no Estado, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFFR e UNIRIO. Segundo informação que consta no endereço eletrônico, foi criado com o objetivo fundamental de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. O consórcio, criado com a união da autarquia Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ –, conta hoje com 19 pólos no Estado do Rio de Janeiro que oferecem cursos superiores à distância. Disponível: www.cederj.edu.br. Acesso: 22 de janeiro de 2006.

¹⁴ Destacamos em nosso trabalho os dois principais organismos: Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO).

¹⁵ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Global para o Meio Ambiente).

¹⁶ Cf. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1995).

¹⁷ De acordo com Martins (2006, p. 93), no plano da EAD um aluno custa em média R\$ 1500,00 ano, comparado com o custo ano de um aluno presencial que em 1998 estava em R\$ 9.789,00. Assim, para o autor, o aluno de EAD pode ser uma alternativa atraente para a expansão do ensino superior público no país.

un costo moderado el acceso de los grupos desfavorecidos que por general están deficientemente representados entre los estudiantes universitarios (BM, 1995 p. 36).

Comungando com essa perspectiva, o governo brasileiro apresenta a EAD como solução do velho problema da universalização da educação. Com a mesma tônica, a UNESCO tem participado, com seus projetos¹⁸, da reflexão sobre as inúmeras oportunidades criadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na ciência, na cultura e mais diretamente na educação mediante a EAD. Com isso apóia iniciativas no campo educacional e, principalmente, na formação docente. Segundo Menezes,

[...] por suas dimensões continentais, o Brasil é freqüentemente indicado como o país que reúne todas as condições para se tornar uma *success story* no uso de tecnologias eletrônicas em educação. Por isso a Unesco apóia e participa do Programa TV Escola, do MEC e também desenvolve a iniciativa Educação à Distância para os nove países mais populosos (onde estão 72% dos não-alfabetizados do mundo) da qual o Brasil participa. (1998, p. 67).

As vantagens da EAD, segundo os OI, são diversas. Entre elas, citam a contribuição para ampliar as oportunidades de cursar o ensino superior por meio da ampliação de vagas, permitindo uma educação mais justa, bem como a familiarização do cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano. Desse modo, se oferecem respostas flexíveis e personalizadas a uma diversidade cada vez maior de tipos de informação, educação e treinamento, por meio da atualização rápida do conhecimento técnico. Com essas recomendações, a EAD seria uma alternativa para o Estado no que se refere à possibilidade de expansão do ensino e racionalização de recursos, tendo em vista que a forma de ensino utilizada até então, para esses organismos, não oferecia resultados satisfatórios e, ao mesmo tempo, demandava custos que o Estado considera elevados.

Os elementos suscitados nesta pesquisa demonstram e autorizam afirmar que tem crescido de maneira incisiva a campanha em prol da utilização da modalidade de EAD no ensino superior. Conforme informa Pasqualotto, (2003, p. 114):

Até 1999 as atividades educacionais à distância, incluindo teleconferências, já tinham atingido mais de 150.000 pessoas; a Universidade de Brasília (UnB) implantou o programa UnB Virtual, com vários cursos através da *Internet*, especialmente o Curso de Especialização em Educação a Distância, tendo

¹⁸ Um dos projetos organizados e dirigidos pela UNESCO é o *Projeto Regional de Educação para América Latina y el Caribe* (PRELAC, 2002).

recebido 320 inscritos em 1999; a Universidade do Pará (UFPA) desenvolveu o curso de licenciatura em matemática oferecido em parceria com a *Open University* da Inglaterra; a Universidade Federal do Ceará (UFC) ofereceu curso de graduação com licenciatura plena em biologia, química, física e matemática, também em parceria com a *Open University* da Inglaterra; a Universidade de São Paulo (USP), com várias iniciativas em EAD, conta também com um núcleo especializado no desenvolvimento de novas tecnologias em educação (a escola do futuro tem tido importante atuação na área); a Universidade Federal do Paraná (UFPR) implantou um núcleo de Educação a Distância e já oferece mestrado em gestão de qualidade e um curso de especialização para formação de professores em EAD, iniciado em 1999.

Angariando dados mais atuais extraídos do MEC/SEED/SEB, destaca-se que a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em funcionamento desde 2006, iniciou com 16 pólos em cinco estados¹⁹ e lançou edital²⁰ em 2005 prevendo a implantação para o ano de 2007 de 297 pólos em todas as regiões do Brasil, sendo que do total de turmas/cursos autorizados 673 são de licenciatura, somando o total de 32.880 vagas. Para o ano de 2008 já foi lançado edital²¹ prevendo a abertura de mais pólos com início dos trabalhos previstos para abril de 2008. E quanto ao Programa Pró-Licenciatura:

Foram aprovados 55 Projetos de Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, públicas, comunitárias e confessionais para oferecer 49 mil vagas em 22 Unidades da Federação, a saber: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Os estados de Piauí, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso e Acre não foram contemplados. (BRASIL, MEC, SEB, 2006).

Observamos, portanto, o comprometimento do MEC em expandir a EAD, baseado nos argumentos de que a formação inicial é ineficiente, de que o ensino presencial não indica qualidade, de que a EAD facilita o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidade ao favorecer a democratização da formação no ensino superior. E ainda, de que por meio da EAD leva-se a educação à população dispersa e desprestigiada geograficamente, com escassos recursos financeiros e a grupos em condições desvantajosas, bem como explora possibilidades das TIC.

¹⁹ Os estados que ofertaram o curso de administração – curso piloto da UAB – foram: Santa Catarina, Pará, Ceará, Rio Grande do Sul e Mato grosso.

²⁰ Edital UAB n. 1 de 16 de dezembro de 2005. A divulgação dos resultados foi em 07 de julho de 2006 e o início dos cursos previstos para junho e setembro de 2007. Estes dados serão mais bem analisados no capítulo III deste trabalho.

²¹ Edital UAB/SEED/MEC, n.1 de 11 de novembro de 2006.

Em meio a esse discurso, o que ocorre no contexto atual de nosso país é o aumento da oferta de formação de professores, preferencialmente implantada por meio da modalidade de EAD, justificado, além dos elementos citados, como parte de um processo de democratização²² da educação que está ocorrendo no país. E assim, o quadro que se delineia na formação dos professores é esse em que se insere e valoriza o instrumental, o técnico, e retira-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da informatização, disseminada no uso da TIC (LIMA, 2004a).

Delineado este breve quadro político, econômico e social das reformas realizadas no Brasil nos últimos anos, destacamos que por meio deste trabalho buscamos compreender, realizando as devidas articulações do objeto, os elementos que expandiram a operacionalização da política nacional de formação inicial de professores na modalidade a distância a partir do ano de 1995 até o ano de 2006 e as razões desse significativo crescimento em cursos para formação desses profissionais, sobretudo da Educação Básica. Procura-se compreender, também, em que medida a operacionalização dessa política no Brasil guarda relações com diretrizes de OI, tendo em vista que a formação dos profissionais da educação está cotidianamente presente na pauta de discussão de organismos multilaterais, bancos e organizações econômicas e financeiras – nacionais e internacionais. E por último, buscamos compreender o como e o porquê do uso recorrente dos termos “democratização e democracia” que tem permeado os discursos e documentos nacionais e internacionais no que se refere à política de EAD, ou mais especificamente, à de formação docente. Certamente, a fim de realizar essa análise, não podemos deixar de estabelecer relações com as linhas políticas que estão sendo implementadas na América Latina e no Caribe em nível mundial. Queremos destacar que a análise e compreensão sobre o termos “democratização e democracia” foi realizado de forma breve, dado o recorte estabelecido neste trabalho, deixamos o estudo deste tema para outros trabalhos que venham a ser desenvolvidos.

Em relação a questões, citadas, levantamos algumas hipóteses que pretendemos comprovar no desenvolver deste trabalho. No que tange à democratização da educação, levantamos duas hipóteses. A primeira é a de que, se os OI e Estado elegeram a educação como chave mágica para a inclusão e a justiça social, isso significa que buscam princípios que elegem a

²² Esta democratização é entendida por nós como conceito operativo da política da EAD, com um conteúdo que só pode ser entendido em nossa sociedade como burguês ou capitalista, isto é, que está de acordo com os interesses da classe dominante. Este conceito será mais bem analisado no capítulo IV.

escola com um caráter salvacionista ou como redentora da sociedade de classes atual e que, por meio da educação, podem adequar os indivíduos ao mercado de trabalho, ou seja, promover a inclusão social, de acordo com a lógica do capital.

Nossa segunda proposição, apoiada na formulação de Shiroma (2003), é a de que as políticas de EAD, justificadas como uma forma de democratizar o acesso à educação, colocadas em prática de forma mais incisiva na formação docente, têm como intenção a desintelectualização docente.

Essa proposição está atrelada a outra, que é a de que a formação inicial, sobretudo nas universidades, por meio de cursos presenciais, pode ser considerada pelos articuladores e disseminadores de projetos internacionais para a educação uma ameaça a sua implementação, uma vez que, por mais direcionados que sejam, os seus desdobramentos com base nos embates travados em espaços educativos de caráter mais críticos são imprevisíveis. Com essa compreensão, acrescentamos a hipótese de que os documentos da UNESCO têm por objetivo orientar a reforma na formação de professores, articulando para que seja (re)configurado seu processo de formação, assim como o de outros profissionais, para que se adaptem e se tornem controláveis e funcionais na “suposta” sociedade do conhecimento.

Uma outra proposição de nosso trabalho é a de que as intenções do governo e de OI, por meio da implementação da EAD, vão além do intuito de despolitizar a formação docente e ampliar a circulação e comércio das TIC. O que há é a viabilização de um nicho de mercado para a iniciativa privada que, a partir da abertura de cursos com número maior de alunos e redução de professores e com menos necessidade de espaço físico, ainda tem a possibilidade de receber verbas federais para abertura de cursos nessa modalidade, ampliando, com isso, a atuação e lucros do setor privado por meio de verbas públicas. Observa-se que não apenas as instituições públicas podem ofertar esses cursos, mas também a iniciativa privada encontra abertura para ofertar programas e, dessa forma, receber verbas federais. Isso reforça a hipótese de que, por meio dos programas implantados de EAD, não existe fronteira entre o público e o privado e o espaço público tem se transformado em um negócio principalmente pelo modelo de parcerias com empresas privadas.

Pretendemos concluir este trabalho com a explicitação dessas questões que fazem parte de nosso estudo, demarcada dentro de uma análise crítica pautada em autores que realizam essa discussão no âmbito da universidade pública, apesar das dificuldades (marcadas pela lógica do

capital) que esses profissionais têm encontrado para realizar seus estudos e pesquisas nos últimos anos – resultado da reforma também operacionalizada nesse setor.

1 Definição da temática

A escolha da temática *formação docente a distância* como objeto de estudo no mestrado deu-se devido à minha experiência como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, no Paraná, e à convivência com colegas de trabalho que, preocupados com o cumprimento do artigo 87²³ da LDBEN (BRASIL, 1996), buscaram cursar o ensino superior de forma rápida, por meio do *Curso normal superior a distância*. Esse curso foi implementado pelo sindicato dos professores desse município, em parceria com uma instituição privada denominada Inteligência Educacional e Sistema de Ensino (IESDE). Esse curso foi ofertado no período de 2001 a 2004 e foi organizado da seguinte forma: as aulas, “ministradas” nas denominadas vídeo-salas, eram reproduzidas em vídeo e elaboradas por professores que as gravavam em estúdios no formato de teleconferências.

Os conteúdos eram organizados a partir dos denominados ciclos de aprendizagem e os procedimentos das aulas eram conduzidos pela figura de um tutor, cuja tarefa era a de realizar a distribuição de matérias e operar com o vídeo-cassete: atribuíam-se a ele o papel de mediador, de facilitador da aprendizagem. Existia, ainda, o fornecimento de material impresso, com o objetivo de complementar o que o professor apresentava nas vídeo-aulas. Ao final de cada ciclo, eram realizadas avaliações presenciais elaboradas por núcleos de organização da referida instituição.

O certificado do *Curso Normal Superior* habilitava o professor para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e tinha duração de 27 meses, com uma carga horária de 2890 horas/aula e dois encontros semanais de quatro horas ou um encontro de oito horas – ocorriam geralmente aos sábados. O valor pago pelo curso era de R\$ 140,00 mensais.

No meu trabalho como professora observei que esta formação em nada (ou quase nada) alterava a teoria e a prática dos meus colegas. Isto me instigou a pesquisar, estudar e buscar respostas para tal quadro de formação, posto que o número de professores que cursaram esse tipo de formação foi de aproximadamente 35% de 1.500 professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel.

²³ O artigo prevê que até o final da década da educação, que se iniciou com a aprovação da LDBEN, em 1996, todos os professores deveriam ter cursado o ensino superior para entrar no magistério.

As questões que permeavam minhas angústias profissionais eram simples: por que um profissional da educação, comprometido com sua função, pode buscar um curso com uma organização didático-pedagógica, tempo e conteúdos de qualidade duvidosa? Como este profissional almeja ser valorizado, se ele mesmo desqualifica sua profissão ao realizar um curso que não tem professores e sim tutores? Um curso que não tem professores, mas sim um aparelho de televisão reproduzindo aulas gravadas e sem a possibilidade de interação e debate com o professor sobre o conteúdo? O que esperar de um curso superior com carga horária de 2890 horas, realizado em dois anos e três meses?

Aos poucos concluí que o que interessava para alguns profissionais era a garantia do emprego ou a elevação de nível, e para outros era ter um curso superior de qualquer maneira, já que no município só existe uma universidade pública com um curso de pedagogia presencial e a oferta de 80 vagas anuais, impossibilitando que todos consigam cursá-lo. Existem também três faculdades privadas que oferecem cursos presenciais, porém o valor da mensalidade é maior que o do CNS à distância.

Ao prestar teste seletivo para professor substituto na única universidade pública da região (Unioeste) – na qual também fiz minha graduação em pedagogia – e me tornar professora do curso de Pedagogia, comecei a observar a discrepância existente na formação que ocorria entre os dois cursos (presencial e a distância). Com base nessas conclusões e mediante minha participação no grupo de pesquisa dessa instituição, em eventos e debates no campo universitário, as minhas questões se ampliaram para as políticas de âmbito estadual e nacional. Comecei a questionar: por que o Estado autorizava um curso (à distância) nesses moldes, qual sua intenção, a que isso se articulava, a que interesses?

Mediante essa experiência, após diálogos com minha orientadora, redimensionei meu foco de pesquisa com o objetivo de analisar as políticas nacionais de formação docente a distância. Almeja-se que, de alguma forma, o resultado final desta pesquisa possa contribuir com outros estudos e debates existentes que se preocupam com a qualidade da formação do professor para a escola pública e com a organização da universidade pública, para que essa seja a principal responsável pela formação docente.

2 Breve histórico da temática

Para compreendermos o quadro da EAD no Brasil, retomamos alguns momentos em que essa atividade teve destaque nas políticas públicas, conquanto não tenha sido estimulada da forma como vemos na atualidade devido ao impulso dado pelas TIC, mas deixou sua marca no campo educacional.

As políticas públicas educacionais voltadas para o incentivo à Educação a Distância têm novo²⁴ início após a Nova República no ano de 1985. A partir deste ano, vários projetos e políticas referentes ao uso das tecnologias na educação se efetivaram e mudanças significativas começaram a ocorrer na gestão dessa área, sobretudo no que se refere à informática na educação.

Diversos programas e projetos foram desenvolvidos para a expansão da informática e posterior formação à distância. Temos exemplos bastante conhecidos pela divulgação dos meios de comunicação, como o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), criado em 1984 e que, de acordo com a avaliação do MEC, teve bons resultados. Com esse conceito, o MEC criou, em 1986, o Projeto FORMAR, destinado a capacitar professores e a implantar infraestrutura de suporte nas Secretarias Estaduais de Educação, em que competia a cada secretaria criar a sua proposta pedagógica.

Em 1988 foi criado o Projeto Verso Reverso – Educando o Educador –, concebido e financiado pela fundação EDUCAR, ligada ao MEC. Esse projeto visava formar educadores de jovens e adultos por meio de vídeos e materiais impressos desenvolvidos pela Fundação Roquete Pinto (TVE), do Rio de Janeiro.

A base de experiências em outros países sobre informática educativa possibilitou ao MEC, em 1989, criar o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE). A partir da década de 1990 o cenário brasileiro experimentou uma profunda mudança, pois precisava reorganizar suas políticas devido à complexidade das relações internacionais. Diante disso, o Brasil foi orientado pelas políticas de ajuste estrutural empreendidas pelo BM a diversificar as instituições de ensino superior, e desta forma organiza-se um campo lucrativo para o setor privado. O BM ainda recomenda que as instituições públicas diversifiquem as suas fontes de

²⁴ Compreendemos como novo início porque a EAD esteve presente em diferentes momentos de nossa história. De acordo com a produção na área, o primeiro registro de estudos a distância no Brasil foi realizado em 1904, quando existiam cursos pagos por correspondência na cidade do Rio de Janeiro, e a partir dessa data outros cursos foram criados pelos correios, rádios e, mais tarde, televisão. Citamos alguns, como: a criação da Rádio Educativa pelo médico Edgard Roquete Pinto (1923), Rádio Ministério da Educação (1936), Instituto Universal Brasileiro (1941), Aperfeiçoamento de Professores Primários (1962), Projeto Minerva (1970). Podemos encontrar a cronologia da EAD desde 1904 até 2002 em Vianney, Torres e Silva, (2003).

financiamento para que não sejam dependentes exclusivamente do Tesouro do Estado (REIS, 2003).

Essa reforma embasada na diferenciação institucional e na diversificação das fontes de financiamento das instituições de ensino superior estava vinculada ao objetivo de reduzir gastos do Estado. O Banco justifica que só implantando essa reforma o Brasil teria condições de ter êxito no novo mundo resultante das mudanças nos sistemas produtivos (BM, 1995). Observamos, portanto, que a política educacional inscrita na política de ajuste estrutural engendrada pelo Banco possui a intenção de manter e expandir o sistema capitalista em sua nova fase²⁵.

Nesses termos, o BM orienta que a educação precisa difundir novas habilidades para os trabalhadores atingidos pela reestruturação do mundo do trabalho, efetivar a expansão continuada do conhecimento e ampliar, em menos tempo, o número de indivíduos com acesso ao ensino superior. O Banco recomenda que, para ser formado o novo trabalhador, seja implantada a EAD e por meio dela utilize-se as TIC. Em diversos trechos do documento de 1995, o BM orienta que a EAD deve ser utilizada principalmente na formação docente inicial e continuada e relata diversas experiências de países como Chile, Tailândia e outros, nos quais os resultados, segundo o Banco, foram positivos.

Como podemos observar, o Banco ressalta que a EAD permite ao indivíduo a possibilidade de estar constantemente em programas de qualificação e requalificação para o trabalho, tendo em vista as mudanças em curso e a necessidade de adaptação às exigências requeridas pelo mercado, atendendo às premissas dos OI. A EAD pode proporcionar um ensino rápido e eficiente, segundo o BM, sobretudo no que se refere a programas de capacitação profissional. De acordo com Pasqualotto,

As possibilidades da educação a distância passam a ser enfatizadas pelos organismos internacionais pela possibilidade de ampliar oportunidades onde os recursos eram escassos, permitindo uma educação mais equitativa. Intenta familiarizar o cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano, oferecer respostas flexíveis a uma diversidade cada vez maior de informação, educação e

²⁵Nessa fase do capitalismo, chamada de “receita neoliberal”, a intenção foi a de, por um lado, manter o Estado forte suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas essas medidas deviam ser administradas de uma só vez, de forma quase ditatorial, porque a meta principal de tudo isso era a estabilidade monetária, a ser alcançada a qualquer preço. Ressalta-se que, no campo das políticas sociais, o receituário neoliberal incentivou a desativação dos programas sociais públicos e o Estado devia se ater somente a programas de auxílio à pobreza. Dentro desse preceito, a educação é eleita como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol. Cf. Gentili (1998).

treinamento oferecendo meios de atualizar rapidamente o conhecimento técnico. Para cumprir essas funções, a política educacional é redirecionada em busca de incentivar o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação, como forma de promover cursos para um número maior de estudantes, com custos significativamente reduzidos. (2003, p. 126).

Em 1992, com o interesse acima descrito, o MEC, a Secretaria de Educação Básica e a Fundação Roquete Pinto desenvolveram o *Projeto Um salto para o futuro* para professores de 1º e 2º graus e alunos de cursos profissionalizantes no qual era e é utilizada a metodologia à distância, mediante um sistema de multimeios conjugados, com programas televisivos, apoiados por jornal impresso, fax e canal de voz. No endereço eletrônico do Projeto, ainda em atividade, encontramos as seguintes informações:

O objetivo do programa é possibilitar que professores de todo o país revejam e construam seus respectivos princípios e práticas pedagógicas, mediante o estudo e o intercâmbio, utilizando diferentes mídias, telefone, fax, TV, boletim impresso e computador em articulação com a educação presencial. Com uma dinâmica interativa, o Salto para o Futuro atinge por ano mais de 250 mil profissionais docentes em todo o Brasil. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005c).

E continua:

Ao falarmos em Educação a Distância no Brasil, nos reportamos ao programa de formação continuada de professores que há mais de uma década vem estabelecendo um diálogo com a comunidade escolar de todo o país. Salto para o Futuro, programa da TV Escola, canal educativo do Ministério da Educação, tem como proposta a formação continuada de professores. O Salto, como é conhecido entre os professores, conjuga os recursos da Educação a Distância como a utilização de material impresso, recursos tecnológicos como TV, fax, telefone e Internet a momentos presenciais, nas teleaulas de recepção organizada, nas quais, com a mediação de um orientador de aprendizagem, os professores discutem e participam com questões que são constituintes do programa. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005c).

Em 1995, foi criada no MEC a SEED, em substituição à Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, criada em 1992. O objetivo da SEED, descrito na página eletrônica, é desenvolver programas que oferecem às escolas de Ensino Fundamental e Médio infra-estrutura, diretrizes e programas que respeitam a autonomia dos sistemas, realçam o projeto pedagógico das instituições e colocam a tecnologia a serviço da educação.

Dentre os projetos desenvolvidos pela SEED voltados à formação de professores pode-se destacar, além da *TV Escola*²⁶, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)²⁷, o Programa de Formação dos Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), o Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação (PROIN) e o Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância (PAPED).

No âmbito das instituições universitárias, a UnB foi a primeira (1979) a oferecer mais de 20 cursos de extensão por meio da EAD, dos quais seis foram traduzidos da *Open University*. A partir de 1989, a Universidade de Brasília contou com os serviços do Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD). Foi por meio do CEAD que representantes de outras universidades públicas lançaram, em 1989, a Rede Brasileira de Educação Superior Aberta e a Distância (READ).

Face aos limites impostos à concretização da proposta da READ, na XV Conferência Mundial do *International Council for Distance Education* (ICDE), em 1990, começou a fortalecer-se a idéia de criação de uma Rede Brasileira de Educação a Distância. Essa rede, depois de organizada por uma comissão, foi oficialmente reconhecida em setembro de 1991. Da mesma forma que a READ, as expectativas com relação à Rede Brasileira de EAD também não foram alcançadas.

Em 1994, o CEAD, em parceria com a UNESCO e o Instituto Nacional de Educação a Distância (INED), criou o Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal. Juntamente com o INED lançou a revista *Educação a Distância – INED*. Em 1995, foi organizada a 1ª Conferência Interamericana de Educação a Distância (CREAD), no Distrito Federal. Por iniciativa da Universidade de Brasília, realizou-se nesse mesmo ano o Seminário Internacional de Novas

²⁶ O Programa TV Escola foi considerado um importante instrumento para orientar os sistemas de ensino, assim como a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Nacionais Curriculares. Nesse programa, o desenvolvimento da informática nas escolas aparece como treinamento para que os professores possam utilizar, sistematicamente, a televisão, o vídeo, o rádio e o computador como instrumentos pedagógicos. A oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a Educação Básica deve capacitar, segundo o Programa, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional e instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, promovendo condições de acesso à Internet, além de capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação. Desta forma, a educação a distância, marca do “novo paradigma educacional”, é considerada um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço.

²⁷ Analisando os méritos e os principais problemas identificados no Programa, Cysneiros (2003) destaca que o PROINFO iniciou a criação de suportes ao uso da informática nas secretarias estaduais de educação e nas escolas, entretanto, a falta de infra-estrutura mínima de funcionamento das escolas brasileiras, várias sem luz elétrica, sem linha telefônica, entre outras características das péssimas condições de trabalho docente no país, inviabilizou o alcance dos objetivos do Programa.

Tecnologias na Educação e na Formação Continuada. Participaram deste evento aproximadamente cinquenta universidades públicas. Desse encontro resultou a criação de um Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD). A principal meta desse consórcio foi a de gerar programas a serem utilizados na Rede Teleinformacional de Educação (RTE), em fase de experimentação no Ministério de Educação, Comunicação, Ciência e Tecnologia e Cultura. Representantes das Coordenações de Educação a Distância das Universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ e UFF), do Pará (UFPA), da Paraíba (UFPB), do Paraná (UFPR), de Minas Gerais (UFMG e UFU) e de Brasília (UnB) vêm, desde de 1999, participando de encontros e seminários nacionais e internacionais com o objetivo de desenvolver projetos de ensino a distância em suas instituições, bem como participar do desenvolvimento de outros projetos de caráter nacional.

No ano de 2000 foi criada a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), que é uma expressão da política em que público e privado se mesclam. Trata-se de um consórcio firmado com o apoio do MEC e do MCT que agrega instituições públicas de ensino superior com a finalidade de ministrar cursos de graduação, pós-graduação e educação continuada a distância. Este consórcio foi anunciado com o objetivo de ampliar o ensino público, porém o que se observou foi um cunho privatista e a cobrança de taxas em seus cursos. Um exemplo é o curso de Formação em Educação a Distância que, promovido como extensão, aperfeiçoamento ou especialização, indicava como clientela-alvo docentes e técnicos das instituições participantes da UNIREDE, docentes e técnicos das instituições de ensino superior de outras instituições e docentes e técnicos de instituições públicas indicados pelo MEC. Ressalvou-se que, tendo em vista a necessidade de formação de professores em todo o país, a prioridade seria dada aos que tivessem como objetivo envolver-se em projetos de Licenciatura a Distância. O valor pago pelas senhas que davam acesso a cada módulo do curso de especialização era, em 2002, de R\$ 450,00. A criação da UNIREDE está, assim, em sintonia com as políticas educacionais do governo referentes ao ensino público a distância, constituindo, também, iniciativa na direção da “privatização” do ensino público superior.

Atualmente temos dois novos projetos colocados em funcionamento: UAB e Pró-Licenciatura, que dão continuidade à implantação da EAD principalmente em licenciaturas e demonstram que essa modalidade é o cerne das políticas educacionais do atual governo. Esses dois projetos serão expostos e analisados de forma mais integral no capítulo III deste trabalho.

Mesmo correndo o risco de não registrar todas as experiências de EAD desenvolvidas no país, o percurso pela história da EAD aqui registrado permite concluir que a oferta de programas nessa modalidade de ensino esteve estritamente vinculada a iniciativas isoladas de instituições públicas ou privadas até o ano de 1995, porém, é difundida de forma célere a partir de 1996 com o arcabouço legal fomentado após a LDBEN, Lei nº 9.9394 de 1996 (BRASIL, 1996), e nos últimos três anos tem se popularizado de forma maciça e notável.

3 As fontes de pesquisa

No decorrer desta pesquisa realizou-se um levantamento documental pelo qual foram coletadas produções sobre a EAD no período pós-LDB, nos principais periódicos que circulam em nosso país (*Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Brasileira de Educação*, *Cadernos Cedes*), assim como nos anais de grandes eventos nacionais sobre educação (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED – e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE).

Na grande maioria, os trabalhos encontrados vão ao encontro das políticas públicas disseminadas pelo governo, concordando com a implantação da modalidade de EAD para compensar o histórico atraso e defasagem em relação à formação dos professores que trabalham na Educação Básica. Muitos dos trabalhos relatam experiências de secretarias estaduais em convênios com universidades públicas ou privadas, assim como em faculdades ou institutos de educação. Além de valorizarem o grande número de pessoas que é alcançado, a possibilidade do contato com novos recursos tecnológicos como a *Internet*, a economia de tempo, destacam as inovações das vídeo-aulas e das aulas virtuais, assim como propõem novas metodologias e avaliações para essa modalidade de ensino.

Foram coletados outros documentos, como: leis, regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, discursos, entrevistas e notícias *on-line*. Realizou-se também um levantamento de teses e dissertações referentes à temática e que estão disponíveis nos bancos *on-line* das principais universidades públicas brasileiras e da CAPES. O quadro que encontramos foi de poucas produções que analisam mais criticamente a oferta do ensino superior e a formação docente por meio da EAD. Em sua grande parte, os trabalhos apontam a modalidade como solução para os problemas educacionais do país.

Das diversas teses encontradas, duas apresentam uma leitura mais crítica sobre as políticas que envolvem a EAD. A primeira, *Políticas de formação de professores: a formação cindida* (1995-2002), foi defendida por Elizabeth Saramela Nogueira na UFRJ. E a segunda, *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*, foi defendida por Kátia Regina de Souza Lima, na Universidade Federal Fluminense, no ano de 2005.

As dissertações encontradas foram *A educação à distância entre mitos e desafios frente ao processo de mercadorização da educação*, defendida em 2003 na Universidade Estadual de Maringá, por Lucielle Cristina Pasqualotto, e *Formação a distância de professores do Ensino Fundamental: uma nova forma de ensino?* defendida em abril de 2004, na Universidade Católica de Brasília, por Miriam Teixeira Frade Almeida. E por último, encontramos uma dissertação que tem alguns aspectos em comum com o nosso objeto de estudo, que tem por título *As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil – uma orientação mundializada*, defendida em 2002 no Programa de Pós-graduação em educação brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, por Catarina de Almeida Santos.

Na continuidade do levantamento de produção sobre a modalidade EAD, encontramos pesquisadores atuantes, em âmbito nacional, dos quais podemos citar: Barreto (2003a, 2003b, 2004, 2005 e 2006), Belloni (1999, 2002), Preti (1995, 1996), Alonso (1994, 1999, 2005), Pretto (2003, 2006) Lobo Neto (1998, 2001), Valente (2003), Kenski (2003, 2005), Moran (2003, 2005), Lima (2001, 2002, 2004a, 2004b, 2005), Azevedo (2003), Leite (1999) e Moraes (1997, 1998).

Ainda como fontes importantes de estudo estão alguns documentos internacionais que indicam diretrizes para as políticas educacionais em andamento na América Latina e Caribe. Os documentos analisados neste trabalho são provenientes do BM e da UNESCO. Sendo que do BM selecionamos os documentos: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995)²⁸, *Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe* (1999). Os documentos oriundos da UNESCO selecionados para análises e estudos foram: *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias* (2002) e *Educación e tecnologia a serviço do desenvolvimento* (2005).

Para compreender melhor esse quadro político e econômico, no qual a reforma educacional está posta, tomamos como referência os seguintes autores: Leher (1998, 2001),

²⁸ O documento original foi publicado em 1994.

Oliveira (2003), Lima (2002, 2004b, 2005), Silva Jr. (2003), Dourado (2002), Maués (2002, 2005), Evangelista & Shiroma (2003a, 2003b, 2004), Moraes, (2003a, 2003b, 2004), Campos (2002, 2004), Nogueira (2003), Neves (2002, 2004) Kuenzer (1999), Santos (2002) e Siqueira (2004).

Para a apreensão da forma pela qual a EAD emerge como política referencial no ensino superior e, principalmente, na formação docente como um campo promissor para a iniciativa privada e para o capital internacional, fundamentamo-nos em estudos realizados por Barreto (2003a, 2003b, 2004), Silva Jr. (2003), Lima (2001, 2002, 2004a, 2005), Leher (2001), Barreto e Leher (2003), Maués (2002), Scheibe (2002), Nogueira (2003), Campos (2004) e Barreto e Leher (2005).

Para compreendermos a concepção de democracia na sociedade capitalista e organizarmos a análise referente à sua efetivação na educação e na formação docente no âmbito do projeto oficial, fundamentamo-nos em Wood (2003; 2006), Toledo (1992; 1994), Borón (2000), Saes (1993, 1994 e 2001) Mari (2006) e Borges (2006).

Todos os autores assinalados permitiram a construção de uma reflexão que se quer crítica, demonstrando que, além de ampliar o campo de atuação do capital em sua tradução atual²⁹, a EAD é uma estratégia de constituição de um novo perfil de professor, apoiada numa concepção de profissionalização de cunho mais técnico, pragmático e menos político (CAMPOS, 2002).

4 A organização do trabalho

A sistematização e a análise das fontes de pesquisa utilizadas geraram a ordenação da dissertação do modo como segue. No Capítulo I – *O debate sobre a EAD na atualidade*³⁰ –,

²⁹Essa tradução atual é também chamada de acumulação flexível, que é uma categoria formulada por Harvey, sistematizada da seguinte forma pelo autor: “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1998, p. 140).

³⁰ Destacamos que neste capítulo, mais precisamente, e no decorrer de todo o trabalho, identificamos os autores que estudamos ou nos fundamentaram, pesquisando em seu currículo *lattes* informações que nos permitem visualizar a que instituições estão ligados, que tipo de pesquisas realizam e principalmente a linha teórica que estão filiados ao desenvolverem sua produção teórica. Esta metodologia é utilizada pelo grupo de pesquisa do qual participo – GEPETO/UFSC – que desenvolve pesquisas no campo das políticas públicas para a educação no Brasil, elaborando uma análise crítica na busca de compreender as relações existentes entre instituições não-governamentais, privadas e estatais no país por meio da vinculação de profissionais do campo educacional. Esta relação é visível no grupo que estudamos que trabalha com a EAD, podemos observar no quadro 1 em anexo que os mesmos estão vinculados ao mesmo tempo a universidades públicas e OI, ou a universidades públicas e governo.

examinamos o debate existente em torno da implantação da EAD em nosso país, uma vez que selecionamos autores conhecidos nacionalmente com pesquisas e opiniões distintas nesta área. Nesse caso, nossa intenção foi a de esboçar uma maior compreensão dos argumentos utilizados por aqueles que concordam com as políticas do governo e, simultaneamente, levantar as críticas feitas às mesmas por autores que são contra esse tipo de formação.

No capítulo II – *UNESCO E BM: políticas e estratégias para formação docente a distância* – buscamos o entendimento do papel dos OI nas reformas ocorridas na América Latina e Caribe (ALC). Apresentamos uma análise da atuação do BM e da UNESCO no âmbito da elaboração, difusão e monitoramento da execução das reformas educacionais no que se refere ao ensino superior e concomitantemente à formação docente, pois compreende-se que esses dois organismos atuam simultaneamente, imprimindo à educação uma função estratégica – portanto, ideológica – na difusão de um novo projeto de sociedade para os países da ALC.

No capítulo III – *A regulamentação da EAD no Brasil e a expansão de um novo modelo de formação docente* –, apresentamos o arcabouço legal constituído em nosso país nos últimos anos para normalizar e expandir os cursos de formação inicial de professores a distância. Expomos, ademais, a organização e implantação da UAB e do programa Pró-Licenciatura, assim como os princípios que regem os mesmos.

No capítulo IV – *Panorama atual da EAD no Brasil e o desejo de democratização da educação* – expomos um quadro geral dos cursos de licenciatura à distância implantados e os números dos mesmos por região no Brasil, destacando que a universidade pública é sua principal disseminadora nos últimos anos. Buscamos definir o conceito de democracia com o qual trabalhamos e de que forma a democracia é possível numa sociedade capitalista. De outro lado, buscamos entender o uso dos termos democracia e democratização nos discursos e documentos oficiais do governo brasileiro e OI para a formação docente à distância.

Concluimos a pesquisa com a constatação de que por meio dos estudos realizados na atual conjuntura política e econômica mundial, a educação é posta como elemento chave para resolução dos problemas sociais, e esta atribuição não pode ser apreendida como um elemento isolado. Pelo contrário, está inserida no movimento do capital em busca de novos mercados e novos campos de exploração; estes são expressos nos documentos expedidos pelos OI, que têm um papel importante na disseminação do novo projeto de sociedade burguês.

A semelhança entre as orientações dos OI para formação de professores, sobretudo nesse momento em que as tecnologias têm sido utilizadas como um dos meios mais eficientes na produção e na disseminação de um tipo de conformação social, voltada para o triunfo dos valores de interesse privado e das forças do mercado, e a lógica de remuneração por desempenho ou por produtividade, reforça nossa compreensão de que as reformas no campo da formação docente, assim como, o uso das TIC fazem parte da nova fase de acumulação do capital.

1 O DEBATE SOBRE A EAD NA ATUALIDADE

O desafio crucial a se enfrentar hoje na formação e profissionalização do educador, isto é, de um profissional que além do domínio técnico e científico seja um sujeito dirigente, atue na perspectiva de um projeto social democrático e solidário, é o da formação teórica e epistemológica. [...] O *lócus* adequado e específico do seu desenvolvimento é, fundamentalmente, a universidade, que não se confunde com cursos livres ou comércio de diplomas no mercado educacional.

Frigotto, 1999

Ao realizarmos o levantamento sobre a produção científica relacionada à temática da EAD, constatamos que, no plano nacional, existe um número significativo de autores que tem defendido a EAD como modalidade necessária para a democratização do acesso ao ensino superior, assim como para suprir a falta da formação inicial para docentes da Educação Básica, defesa também presente nos discursos do governo e de OI. Estes autores afirmam que, por meio da EAD, aumenta-se a possibilidade de contato da população com as novas tecnologias, com um baixo custo, além de incluí-la na chamada sociedade da informação ou do conhecimento, característica que julgam necessária para que o Brasil seja adicionado ao rol de países desenvolvidos, ou para que acompanhe as mudanças da sociedade moderna e repleta de inovações tecnológicas. Por outro lado, encontramos um pequeno número de autores que têm se preocupado em entender as intenções de cunho político e econômico dos OI e do Estado. Do mesmo modo, esses autores procuram chamar nossa atenção com relação a tais interesses na utilização das TIC para a ampliação da rede de ação da EAD no Brasil.

Portanto, a intenção deste texto é expor o que pensam os autores desses distintos grupos e as implicações de suas produções para a compreensão das intenções presentes nas políticas públicas que expandem a implementação dos cursos de EAD para a formação docente no Brasil.

1.1 EAD: deslumbramentos de um novo modelo de formação

Muitos são os intelectuais brasileiros³¹ que contribuem com suas produções para elaborar um *constructo* ideológico no qual se afirma que somente por meio da contribuição da EAD pode-se possibilitar o atendimento a um maior número de pessoas no ensino superior com baixos custos, isto é, só pela EAD é possível proporcionar a democratização da educação superior no Brasil. Para esses intelectuais, a melhoria da qualidade de ensino e a democratização do acesso da população ao contato e manuseio das TIC tem relação direta com esta modalidade de educação. A sua produção articula-se a programas de EAD que coordenam ou implantaram em instituições públicas e privadas em âmbito nacional. Ao mesmo tempo, é referência para trabalhos desenvolvidos sobre EAD no Brasil. O que podemos apreender após analisar as produções dos autores aqui expostos é que, ressalvadas as semelhanças na defesa da EAD como a melhor modalidade para atender a um maior número de pessoas em menor tempo e menor custo – assim como proporcionar o contato da população com as TIC –, os autores trazem em sua produção uma larga diferença na maneira de compreender a implementação e função da EAD em nossa sociedade.

Enquanto um grupo desses autores concebe a EAD como uma modalidade importante e necessária para a democratização da educação – e, de acordo com os autores, isso conseqüentemente leva a sociedade a se tornar democrática nas esferas política, cultural e econômica –, o outro grupo concebe a EAD com um cunho comercial e na relação custo/benefício que o grande número de vagas pode proporcionar. Este mesmo grupo afirma que por meio da EAD pode-se formar o cidadão que a nova sociedade necessita, isto é, preparar o cidadão para ser competitivo, flexível, eficiente e adaptável. Assim, além da economia para o Estado e para as instituições privadas na oferta da formação, ainda se forma um cidadão com o perfil que a reestruturação produtiva do capital precisa nesta etapa de acumulação flexível.

Para a distinção da concepção de cada grupo em relação à EAD, exporemos inicialmente os principais argumentos presentes na produção do primeiro grupo acima citado e analisaremos o que afirmam. Destacamos, portanto, que o grupo de intelectuais que entende a EAD como uma

³¹ Como anexo 1 inserimos um quadro para identificar a que instituições de ensino estes intelectuais estão ligados, assim como suas pesquisas e outras áreas de atuação.

dimensão social que pode garantir a democratização e a cidadania é formado por Belloni (1999; 2002), Alonso (1994; 1999 e 2005), Pretto (2003; 2006), Villardi, Oliveira e Gama (2001), Preti (1995), Lobo Neto (1998; 2001) e Valente (2003).

Iniciamos com a exposição de Maria Luiza Belloni³², no livro *Educação a distância* (1999, p.3)³³, onde a autora afirma que:

A educação a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica mundial.

Para ela, embora não seja o único fator determinante, a tecnologia está fortemente associada à EAD, pois o avanço tecnológico impulsiona o desenvolvimento de experiências nessa modalidade. Conquanto valorize a EAD, observa que, no quadro de mudança do capitalismo, a modalidade aparece como um “novo filão do mercado educacional” que visa multiplicar seus lucros com o uso intensivo das TIC. (BELLONI, 2002). A autora assevera que:

No contexto atual do capitalismo, sobretudo com o sucesso incontestável dos sistemas midiáticos de vocação mundial (televisão e *Internet*), o campo educacional aparece como uma nova fatia no mercado extremamente promissora, no qual o avanço técnico em telecomunicações permite a expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais. Evidentemente o modelo selvagem aplicado a países periféricos, segundo receitas das agências internacionais, só vem favorecer a expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre há muito no campo da educação, produtos educacionais de baixa qualidade e preços nem tão baixos. É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo da TIC se combina com técnicas de gestão e *marketing*, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem. (BELLONI, 2002, p. 120-121).

Belloni critica a LDBEN 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), porque permite afirmar que a EAD está sendo utilizada como meio de superar problemas emergenciais, como já ocorreu nos anos 1970. Nesse período, segundo a autora, “a EAD foi utilizada para consertar

³² Belonni foi professora no Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do Laboratório de Novas Tecnologias e do grupo de pesquisa COMUNIC. Ministrou a disciplina de Tecnologia Educacional e Pesquisa nas linhas de Mídia e Educação, Educação e Comunicação e Comunicação Educacional e Educação a Distância. (CNPq/lattes, 2005).

³³ Este livro é resultado de estágio de pós-doutoramento realizado na Universidade Aberta de Portugal, em Lisboa, com o apoio da CAPES.

alguns fracassos dos sistemas educacionais” (BELLONI, 1999, p. 4). Ela pondera que considerar a EAD como solução para carências educacionais ou rejeitá-la por qualidade insuficiente é colocar mal a questão, porque dissimula as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno, que não podem ser discriminadas devido à negligência do setor público e à visão estreita do setor privado que, de alguma forma acabam levando a EAD a resultados medíocres ou ao fracasso.

Apesar das críticas feitas às políticas públicas atuais para a implantação da EAD, Belloni (1999) acredita que a modalidade tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos. Para ela, a EAD se faz necessária não apenas para atender a demandas ou grupos específicos, mas assumir funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. Para a autora, a sociedade contemporânea e a do futuro demandam um novo tipo de trabalhador em todos os setores econômicos, enfatizando a necessidade das múltiplas competências do indivíduo:

Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir novas responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado. (BELLONI, 1999, p. 5).

Com base nessa abordagem, Belloni (2002) defende mudanças no currículo, principalmente no da formação inicial de professores, para se enfatizar mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e interdisciplinaridade, o que implica a diminuição da quantidade de conhecimentos, sem, no entanto, negligenciar a formação científica e das competências de pesquisa.

Belloni (2002) afirma que as mudanças nos sistemas educacionais deverão ocorrer no sentido de aumentar a oferta de oportunidades de acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, diversificar a oferta de modo a adaptá-la às novas demandas, utilizando para isso as TIC. No quadro atual do país, de aumento da demanda de ensino superior, devido à ampliação do ensino secundário, devem ser utilizadas as novas tecnologias, não apenas como meios de melhorar a

eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo. Para a autora,

a educação a distância por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação. (BELLONI, 1999, p. 6).

Essas considerações levam a desenhar um cenário para o século XXI em que os sistemas de ensino superior serão mistos ou integrados, oferecendo oportunidades diversificadas de formação, organizáveis de modo flexível, de acordo com as possibilidades do aluno, com atividades presenciais e a distância com uso intensivo de tecnologias.

Nessa perspectiva, Belloni (2002) considera urgente integrar as TIC aos processos educacionais, porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social. Em sua avaliação, a EAD é de suma importância para a ampliação da oferta do ensino superior e para a formação continuada, e, por isso, considera que a formação inicial de professores tem que prepará-los para a “inovação tecnológica”, para suas “consequências pedagógicas” e também para a formação continuada numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Entretanto, a autora considera que é preciso atenção para com as políticas públicas que envolvem aspectos políticos e econômicos complexos e acabam transformando experimentos inovadores na educação (como o uso das TIC) em “elefantes brancos”, devido ao caráter tecnocrático, autoritário e centralizador dos setores responsáveis por essas ações.

Entre os autores que também defendem a EAD como uma modalidade necessária em nosso país, encontram-se os professores do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UERJ, Villardi³⁴, Oliveira³⁵ e Gama³⁶. Estes defendem que a discussão sobre a EAD não pode prescindir de uma outra, prévia, sobre o papel da universidade pública tal como eles a entendem: gratuita, de qualidade e comprometida com ideais de justiça social. No quadro nacional, em que a educação superior se restringe a poucos, é necessário uma expansão considerável de vagas para se atender

³⁴ Raquel Villardi é docente na UERJ, onde coordena o Laboratório de Educação a Distância (LEAD) e o Núcleo de Educação a Distância. Desenvolve os projetos: *Aprendizagem na EAD. Paradigmas para a formação continuada de professores em rede* e *Desenvolvimento de curso de formação de professores-graduação a distância*. (CNPq/lattes, 2005).

³⁵ Eloiza Gomes de Oliveira é professora na Faculdade de Educação da UERJ. (CNPq/lattes, 2005).

³⁶ Zacarias Jaegger Gama é professor na Faculdade de Educação da UERJ. (CNPq/lattes, 2005).

aos milhões de brasileiros que se encontram excluídos das universidades anualmente³⁷. E a estratégia para tanto seria a utilização de novos recursos tecnológicos nos ambientes de aprendizagem.

Villardi, Oliveira e Gama (2001) advertem para o fato de que a utilização de novos recursos tecnológicos nos ambientes de aprendizagem têm sido alvo de críticas e a resistência à tecnologia tem encontrado respaldo em autores³⁸ que profetizam um futuro sombrio para a humanidade devido à influência das máquinas. Porém, ressaltam que todo grande avanço tecnológico só se impôs culturalmente depois de grandes resistências e pesadas críticas. Na opinião desses autores a inserção no mundo tecnológico é irreversível, tanto pelo processo inexorável de absorção da tecnologia por que passa a cultura, quanto pela deslegitimação e desqualificação dos discursos antagônicos a ela. Para esses autores, o não aproveitamento das novas tecnologias no processo educacional faz com que se perca

o espaço do exercício da divergência, da leitura crítica, da observação apurada, perde-se o espaço do desenvolvimento de habilidades inestimáveis para a vida do homem contemporâneo, perde-se o espaço da ampliação de competências lingüísticas comunicativas em diferentes códigos. E pior perde-se um tempo que não será recuperado jamais. (VILLARDI, OLIVEIRA e GAMA, 2001 p. 34).

No que tange à formação de professores, os autores afirmam que se perde

de investir, hoje, num profissional crítico, autônomo e comprometido com a justiça social, capaz de comunicar nos mais diferentes contextos, de respeitar as diferentes realidades culturais e de fazer um uso conseqüente de recursos tecnológicos, capaz de crescer e de fazer crescer, portanto, para além de qualquer argumento de ordem econômica ou política, é uma decisão que se sustenta sobre uma base quase pueril: o de que só será capaz de implementar uma perspectiva de educação voltada para o homem contemporâneo o docente que tiver tido a chance de experimentá-la. (VILLARDI, OLIVEIRA e GAMA, 2001 p.14).

Os intelectuais defendem que a discussão que circunda a utilização de recursos tecnológicos não pode ser adstrita a fatores econômicos, nem ser lida como questão da moda, embora existam experiências de monta tanto com a adoção de mídias tradicionais, quanto com

³⁷ Segundo nota publicada no *site* do MEC, dia 26/10/2005, no Brasil apenas 11% dos jovens entre 18 e 24 anos têm acesso ao ensino superior (MEC, 2005).

³⁸ Os autores citados no texto são Jean Baudrillard e Lucian Sfez.

o incremento de mídias eletrônicas. Devem, ao contrário, ter como referência o tipo de objetivo que se deve atingir. Os estudiosos afirmam que suas pesquisas estão demonstrando que o uso de suportes informatizados tem forte impacto sobre o nível de envolvimento do aluno com o objeto de aprendizagem, o que contribui largamente para a melhoria de seu desempenho. Eles concluem observando que

não se trata, pois, de compreender a EAD como uma solução para todos os males da educação, nem tampouco de tratá-la como o algoz do neoliberalismo. Torná-la meio de superação de nossas deficiências educativas é tarefa nossa. Para tanto, não basta bradar contra o oferecimento de cursos de EAD, é preciso sedimentar um paradigma estruturado sobre sistemas didáticos-metodológicos-computacionais interativos, capazes de possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, de mediar inter-relações de sujeitos envolvidos em situações de aprendizagem. E de possibilitar a construção do conhecimento em múltiplos códigos, a partir da auto-gestão, em propostas de ação educativa que, a partir desses contornos, viabilizem o acesso à plena cidadania. (VILLARDI, OLIVEIRA & GAMA, 2001 p. 36).

Outro autor que acredita no potencial de abrangência e qualidade da EAD é Preti (1995)³⁹. De acordo com suas informações, redes de EAD são criadas em todos os continentes apoiadas e “subvencionadas pelos governos locais e OI”, como UNESCO, OEA, Conselho de Europa e Parlamento Europeu (PRETI, 1995). Para ele, tal implantação está sendo efetivada devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as inovações tecnológicas que exigem que a formação inicial se modifique, atualize-se para acompanhar o que o setor econômico almeja. O autor ainda assegura que estudos recentes têm comprovado que o crescimento econômico e a competitividade das economias mais avançadas dependem primordialmente da capacidade para inovar nos produtos e nos processos, e que esta capacidade está baseada num elevado nível de conhecimentos profissionais dos trabalhadores.

Numa visão geral, Preti (1995) entende que a EAD oferece oportunidades a diversos setores ou grupos da população que por inúmeros motivos não tiveram acesso a serviços educativos regulares, como por exemplo: situações geográficas ou sociais desfavoráveis, falta de oferta de determinados níveis ou cursos na região onde moram ou ainda questões pessoais,

³⁹ Oreste Preti é docente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde coordena o Curso de Pedagogia a distância e participa do Núcleo de Educação Aberta e a Distância. Sua pesquisa atual trata do *Impacto sócio-educacional do curso de Pedagogia a Distância da UFMT*. Preti tem vários livros publicados sobre a experiência em EAD, sendo o mais conhecido *Educação a distância: construindo significados* (1996). (CNPq/lattes, 2005).

familiares ou econômicas que impossibilitaram o acesso ou continuidade do processo educativo. Segundo o autor, a EAD já ganhou espaço em muitos países, e é reconhecida pela sua qualidade e inovações metodológicas, além de ser considerada como a educação do futuro, da sociedade mediatizada pelos processos informativos. No Brasil, começa a ser posta como uma alternativa “possível e viável” para solucionar a “falta” de educação da maioria da população adulta. Busca-se diminuir o privilégio, resgatar os excluídos e atender às exigências crescentes do mercado de trabalho a partir do século XIX (PRETI, 1995).

A dimensão social da EAD é, para Preti (1995), o aspecto geralmente mais enfatizado e lembrado quando se fala nessa modalidade, pois a estrutura organizacional é implementada no sentido de atender a um público maior, especialmente aquele que não teria como cursar presencialmente o ensino superior público e receber formação continuada, além da habilitação profissional. Por isso, essa modalidade pressupõe a otimização e intensificação não só do atendimento aos alunos, mas também dos recursos disponíveis para ampliação de ofertas de vagas, sem que isso representasse a instalação de grandes estruturas físicas e organizacionais. Essa otimização de recursos humanos e financeiros, com a conseqüente baixa relação custo-benefício, talvez seja o aspecto que mais interessa a administradores e governantes e faça com que apóiem experiências em EAD.

Preti (1996) escreve que, na atualidade, existe um nível elevado de desemprego e uma insuficiência de qualificações. Portanto, há uma divergência entre as capacidades exigidas nos novos trabalhos e os conhecimentos de que dispõem os trabalhadores. Por isso, tornar-se-ia imperativo aumentar o nível de formação dos jovens que chegam ao mercado do trabalho e, ao mesmo tempo, atualizar e melhorar a qualificação da mão-de-obra existente mediante uma educação e uma formação contínua. Na opinião do autor, os atuais sistemas educativos formais têm-se apresentado incapazes de atender às necessidades massivas, diversificadas e dinâmicas de educação e formação de adultos. Por outro lado, o aumento de atendimento instrucional e as mudanças nos aspectos pedagógicos e tecnológicos implicariam o conseqüente aumento de custos, sobretudo nos níveis médio e superior. Nesse sentido, aponta como solução a EAD para atender às demandas crescentes por formação e atualização de conhecimentos e práticas profissionais, diante da situação de crise financeira que atravessa os países em desenvolvimento, como o Brasil, e que afetam de imediato as instituições de ensino superior:

O século XX encontrou na Educação a Distância/EAD uma alternativa, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. A EAD passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas. (PRETI, 1996, p. 18).

O autor adverte que existe um grande descrédito quanto ao produto desta modalidade, quanto a sua seriedade, a sua eficiência e eficácia, diante do entendimento de que nos países do terceiro mundo⁴⁰ não existe uma “cultura de autodidatismo”. Afirma que há um certo pré-conceito difuso em relação à EAD, resistências e não compreensão clara e exata do que seja essa modalidade, inclusive no seio das universidades. Ele defende a superação desse preconceito e a utilização de forma democratizante e qualitativa da EAD no país.

Para concluir suas colocações, Preti afirma que

a Educação a Distância, porém, não deve ser simplesmente confundida com o instrumental, com as tecnologias a que recorre. Deve ser compreendida como uma *prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento*. É, portanto, *uma alternativa pedagógica* que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais. (1996, p. 26, grifos do autor).

Na opinião do autor, deve-se continuar a sonhar e a buscar a realização da utopia de uma sociedade mais justa, onde a educação, a formação e os conhecimentos sejam realmente um bem de todos e não de minorias; e a EAD tem essa potencialidade, possibilitando aos milhões de excluídos a oportunidade de realizarem também seus sonhos e utopias.

Para Kátia Morosov Alonso⁴¹, falar sobre a EAD no Brasil é, ainda hoje, um ato de muita coragem, pois são vários os trabalhos sobre este tema, mas a resistência a eles tem, necessariamente, uma base cultural bastante forte.

⁴⁰ Expressão utilizada pelo autor referido.

⁴¹ Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar e Coordenadora do Núcleo de Educação Aberta e a Distância na UFMT. Docente na UFMT, na disciplina de *Fundamentos da educação a distância*, coordenadora de curso no Núcleo de Educação a Distância, representante da UFMT na UNIREDE, coordenadora da Cátedra UNESCO "Ciências da Educação" na UFMT. Coordenadora do programa Centro de Aplicação, Estudos e Recursos em Aprendizagem à Distância (CAERENAD), que tem como principal objetivo a criação de um centro virtual internacional voltado para a pesquisa e a formação à distância. O funcionamento do CAERENAD é financiado pelo programa de parcerias universitárias em cooperação e desenvolvimento (PUCD) da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (ACDI). A *Télé-université* age como estabelecimento organizador desse projeto. Esse programa se desenvolve por meio de experiências em EAD nas seguintes Universidades: no Brasil,

A EAD, na opinião da autora, liga-se à idéia de democratização e facilitação do acesso à escola, não à idéia de suplência ao sistema regular estabelecido, nem, tampouco, à implantação de sistemas provisórios, em sistemas fundados na Educação Permanente. Essa é uma demanda que, segundo ela, a sociedade impõe como forma de superação de problemas relativos ao desenvolvimento econômico e tecnológico. Portanto, tratar da EAD não é tratar de algo isolado da educação em geral. Para a estudiosa, por não se reconhecer isso como um fato, a experiência brasileira com a EAD se caracteriza como um eterno começar.

Em 1994, Alonso justifica a EAD no estado de Mato Grosso:

A modalidade da EAD se justifica em virtude dos problemas do tamanho e das distâncias no Estado, a desigual distribuição da população, da impossibilidade de atenção por parte da Universidade através dos cursos presenciais e das dificuldades econômicas das professoras a quem o curso é dirigido. A Universidade atende hoje, aproximadamente, 10.000 alunos, principalmente na capital (Cuiabá) e existe uma necessidade urgente de responder a crescente demanda de formação de professoras em todo Estado. (ALONSO, 1994, p. 101).

Para a teórica, entre a década de 1970 e o mundo globalizado de hoje existem diferenças imensas e, como não podia deixar de acontecer, a própria EAD vem tomando novos significados. Questiona-se, inclusive, a pertinência ou não do termo “a distância”, uma vez que esse termo não pode ser mais compreendido como distância puramente física ou geográfica. Com a utilização das novas tecnologias comunicacionais, muitas “fronteiras” foram ultrapassadas. É a partir dessas novas fronteiras que a EAD, ou, como querem alguns, a educação não presencial vem se configurando e rompendo com o formalismo acadêmico que marcaria nossas instituições de ensino.

De acordo com Alonso (1999), os processos educativos mais tradicionais já “não dão conta” de formar o contingente necessário de pessoas para um mundo em transformação. Além

Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do NEAD; no Canadá, a *Tèle-Université du Quebec*; na Costa Rica, a Universidade Estatal à Distância; no Chile, a Pontificia Universidade Católica (Santiago); nas Ilhas Maurício, a Universidade de Maurício; no Senegal, a Universidade *Cheick Anta DIOP*, através de sua Escola Normal Superior. Alonso estuda atualmente *Pesquisa e desenvolvimento de materiais multimídias*. Defendeu em 2005 sua tese de doutorado com o título *Formação de professores em exercício – EAD e a consolidação de uma proposta – O caso da UFMT*. (CNPq/lattes, 2005).

disso, as novas funções técnicas geradas pela utilização mais massiva e intensa da tecnologia não têm sido atendidas, do ponto de vista formativo, por essas mesmas instituições. Para ela, a crítica relativa à EAD segue, muitas vezes (e com razão), essa condição de se pensar “modelos pedagógicos” que sejam aplicáveis a tudo e a todos. Para a autora, o caráter transgressor da EAD se coloca na medida em que se pensa essa “forma” de ensino como um processo que poderá ocorrer em tempos e espaços distintos, porém vinculados a contextos e situações específicas. Ela garante que o trabalho do NEAD na UFMT, que tem a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental como um de seus projetos, insere-se nessa compreensão do que seja EAD. A equipe do núcleo entende que sua experiência de trabalho tem por base um determinado contexto e uma determinada clientela. Toda e qualquer perspectiva de novas frentes de trabalho representará novos esboços, novos planejamentos e, talvez, novos ambientes de aprendizagem. Ou seja, a idéia que perpassa a atividade de trabalho da equipe tem por fundamento o pressuposto de que organizar processos formativos com base na EAD significa pensar em projetos que, ao definirem clientela, objetivos da formação, currículo, entre outros elementos, definam, com base nessas determinações, o sistema educativo a ser organizado, considerando as especificidades dessa modalidade.

Dessa forma, Alonso (2005) afirma que cada dia mais a EAD se afasta do modelo “estandardizado” e massificado de ensino, ou, como denomina Belloni (1999), do “industrialismo didático”, para se explicitar em projetos de caráter mais “locais” e afetos a determinados contextos, tomando por base as condições e possibilidades concretas das instituições e clientelas que deles venham a participar.

Em síntese, a autora entende que um sistema de EAD deve ter como objetivo diversificar seu trabalho, tendo como pressuposto fundamental a democratização da educação e o compromisso social e político de desenvolver formas alternativas de acesso à mesma, sem com isso perder a qualidade do ensino.

Lobo Neto⁴², autor que atua na área da EAD, ressalta que no Brasil ela não tem recebido o tratamento merecido, dada a sua importância como alternativa na oferta do serviço educacional,

⁴² Francisco José Lobo Neto é docente no curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), na disciplina de *Tecnologias na Educação* e pesquisa na linha de *Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação pela Educação – base histórica*. É integrante da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT). (CNPq/lattes, 2005).

nem como estratégia de complementação da educação presencial. Lobo Neto destaca que o tratamento dispensado a EAD é de indiferença e preconceito, devido principalmente a sua aplicação ser efetivada pelas políticas públicas de forma ineficiente e usada como uma categoria de formação de segunda classe para ilusão dos despossuídos (LOBO NETO, 2001).

Para esse autor, qualquer análise da EAD só é possível a partir da aceitação do duplo desafio de tratá-la ao mesmo tempo como um objeto específico, mas também como parte solidária da educação, assumida em toda a sua complexidade e dimensão. Para ele, a EAD deve ser entendida no contexto mais amplo da educação e se constituir um objeto de reflexão crítica, capaz de fundamentá-la (LOBO NETO, 2001).

Ao definir a função social da educação como uma necessidade concreta, Lobo Neto vincula-a a conquista e exercício da cidadania plena por todos os membros da sociedade que se deseja democrática. Diante disso, a EAD teria função estratégica: “a educação a distância é estratégia que amplia o acesso à educação, e como tal, pode e deve aprofundar o compromisso do projeto pedagógico como projeto histórico, político e social de uma nação” (LOBO NETO, 2001, p. 68). Em sua análise, a EAD não deve ser apresentada como a segunda classe da educação presencial e não deve ser vista apenas com a função social de ampliar vagas, apesar de que esse é um fator importante para definir seu papel social. Sobretudo, considera que a EAD contribui com o processo de qualificação do processo pedagógico como, por exemplo,

capacitação e atualização de profissionais da educação, especialmente professores; formação e especialização em novas profissões ou novas ocupações. Estas foram e são as razões que fundamentaram o surgimento e o espantoso desenvolvimento da educação a distância de nível médio e superior no mundo moderno. (LOBO NETO, 2001, p. 69).

Afirma, ademais, que não serve em sua concepção qualquer tipo de EAD, pois as questões educacionais não se resolvem com aplicações técnicas de um sistema de teleducação. Para o autor, sob um ponto de vista social, a EAD

como qualquer tipo de educação não apenas deve pretender ser, mas precisa concretamente realizar-se como uma prática social significativa e conseqüente, em relação aos princípios que a reflexão filosófica oferece como fundamento de qualquer projeto pedagógico: o respeito, a liberdade e a razão. (LOBO NETO, 2001, p. 70).

Conclui-se que o autor acredita que, para ser possível a educação vencer todos os desafios postos a ela, é imprescindível utilizar-se de todas as novas possibilidades, as novas alternativas abertas ao ensino à distância pelo avanço das tecnologias da comunicação e, assim, se evoluir na democratização da educação (LOBO NETO, 2001). A EAD, para ele, potencializa o acesso dos indivíduos aos meios e, assim, possibilita que um maior número de pessoas se torne participante dos bens sociais, culturais, econômicos e políticos.

Nelson de Luca Pretto⁴³ é outro autor que produz nessa área e escreve que estamos vivendo um momento de transformações estruturais globais devido à revolução tecnológica, em especial nas áreas de informação e comunicação, com profundas mudanças culturais, as quais são pressionadas violentamente pela chamada globalização, com especial destaque para o papel da mídia, que tem sido associado muito fortemente à sociedade da informação:

Desde o início da década de 90, inúmeros países têm trabalhado na elaboração de políticas públicas direcionadas a preparar a inserção dos mesmos nessa sociedade da informação. No Brasil esse programa foi lançado pela Presidência da República em dezembro de 1999, tendo sido elaborado ao longo de mais de um ano, a partir de um processo de discussão envolvendo mais de 150 profissionais de várias áreas do conhecimento, de vários setores – público, privado, terceiro setor – e diversas outras instituições, em torno de vários grupos de trabalhos (GTs). O documento resultante do trabalho desses GTs – *O livro verde da Sociedade da Informação no Brasil* – correspondeu a um esforço monumental para se chegar a uma síntese que apontasse necessidades da área no país. (PRETTO, 2003, p. 31).

Pretto (2003) explicita que participou da elaboração do documento citado e que o GT⁴⁴ do qual fez parte deixou muito claro que esse programa deveria ter como mola propulsora a EAD para a inclusão e não a idéia de preparação para o mercado, da simples preparação do consumidor. Isso devia significar não apenas um recurso de retórica, mas apontar para a formação de um ser humano com acesso a todas as possibilidades de desenvolvimento em todas

⁴³ Diretor da Universidade Federal da Bahia, é docente na Faculdade de Educação das disciplinas de *introdução à informática na educação, educação e tecnologias contemporâneas e educação e comunicação: cruzando caminhos*. Pesquisa atualmente com o projeto *políticas públicas brasileiras em educação e tecnologia da informação e comunicação*. Atua como coordenador científico nacional da Biblioteca Virtual de EAD, é integrante do grupo de pesquisa *Educação, Comunicação e Tecnologias* (GEC), que atua no estudo da presença das tecnologias na educação com o objetivo de investigar e aprofundar o significado pedagógico dos novos recursos tecnológicos, propondo alternativas de incorporação dos mesmos aos processos educacionais, considerando-o como elementos fundamentais e vitais da nova sociedade que está se construindo. (CNPq/lattes, 2005).

⁴⁴ Pretto fez parte do GT Educação, coordenando-o juntamente com o professor Leonardo Lazarte do Departamento de Matemática da Universidade de Brasília.

as áreas em que este se manifesta e não somente sua capacitação para o trabalho ou sua absorção passiva dos conhecimentos.

Esse autor destaca que a presença das TIC no mundo contemporâneo fez reaparecer com muita intensidade a temática de EAD que, a seu modo de ver, está sendo discutida de forma descontextualizada das discussões mais amplas que são feitas no campo da educação. Pretto (2003) acredita que o desafio da EAD é, em última instância, o mesmo desafio da educação como um todo, que não tem vida própria e que a discussão sobre essa temática precisa estar estreitamente inserida nas discussões sobre os rumos da educação em termos teóricos e no campo das políticas educacionais.

O fundamental neste momento é darmos a EAD o destaque que ela merece enquanto metodologia importante no momento contemporâneo, mas também colocá-la no seu devido lugar. E colocá-la no seu devido lugar significa entendê-la dentro de suas limitações e especificidades. Não podemos, por exemplo, compreendê-la como solução para a importante tarefa da universalização do ensino básico e do ensino fundamental do Brasil. (PRETTO, 2003, p. 35).

Pretto (2003) coloca que não se pode comparar as experiências de outros países, nas quais muitas vezes o Brasil se inspira, porque os mesmos possuem outro contexto político e econômico que lhes permitem chegar a um bom resultado. Ele acredita que as TIC têm grandes possibilidades de reduzir distâncias e essa posição tem presidido grande parte das discussões sobre o seu uso na educação e na EAD. Por outro lado, diz que é preciso estar atento para o fato de que, ao se pensar nessas tecnologias como potencialmente redutoras das distâncias, é necessário sempre ter em mente que se isso não acontecer amplamente pode-se estar iniciando, mais uma vez, “um perverso mecanismo de aumento de exclusão daqueles que já são excluídos socialmente em termos de condições mínimas de sobrevivência. Estaríamos introduzindo um novo tipo de exclusão: a digital” (PRETTO, 2003, p. 36).

O autor também ressalta que a presença das TIC está introduzindo modificações em diversas áreas, interferindo na economia, no social, na cultura, na educação e nas intersubjetividades. Desse modo, a discussão sobre a EAD ganha mais espaço porque, para ele, ela pode contribuir como debate para a redução das desigualdades, como redutora das distâncias entre as diversas esferas da educação, particularmente na esfera da educação pública de nosso país. Para Pretto, a escola, nessa perspectiva, tem um papel mais forte, um papel significativo na

formação das competências, que não são necessariamente competências vinculadas à perspectiva de mercado que domina hoje toda a sociedade: “que não seja, enfim, uma simples preparação para o mercado, mas a produção de uma sinergia entre competências, informações e novos saberes” (PRETTO, 2003, p. 48).

Nesse sentido, o teórico acredita que os programas de EAD são fundamentais como possibilidade de estabelecimento de uma grande rede que articule o sistema público de ensino e as universidades públicas, em especial as faculdades que formam professores. Ao mesmo tempo declara que:

A falta de condições de acesso e as dificuldades em preparar professores e alunos para o trabalho com essas tecnologias não podem ser um estímulo para a implantação de programas de formação aligeirada, sejam eles presenciais ou à distância. A formação de professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não simples oferecimento de conteúdos para serem assimilados, usando poderosos recursos de informação e comunicação. (PRETTO, 2003, p. 51).

Apesar disso, o autor acredita que a formação de professores no mundo contemporâneo tem que se dar de forma continuada e permanente. Para tal, nada melhor do que se ter professores, alunos e escolas conectados por meio dos modernos recursos tecnológicos de informação e comunicação em conjunto com a EAD. Os movimentos do Governo Federal nessa área são, para Pretto (2006), significativos, mas, em seu entendimento, ainda não atacaram um dos pontos mais críticos para a educação brasileira: a formação de professores. Para o autor, não se pode continuar a pensar em políticas que busquem simplesmente treiná-los e, muito menos, certificá-los através de cursos de formação, normalmente aligeirados.

Destarte, o autor afirma que o que se faz necessário é um currículo de formação com compromisso com a interatividade, de modo a colocá-lo como meio/fim estratégico para a produção coletiva do conhecimento, para o pensar coletivo. Pretto acredita, dessa forma, que

para que ações como essas e tantas outras sejam possíveis, precisamos de professores qualificados desde a sua formação inicial, sendo fundamental o envolvimento das Faculdades de Educação, em especial aquelas das universidades públicas. Vejo como fundamental, para uma radical transformação da educação no país, uma intensificação do uso das tecnologias de informação e comunicação e, em especial, o desenvolvimento da Educação a Distância (EAD). Para tanto, necessário se faz pensar em políticas que garantam o pleno envolvimento dos estudantes das Faculdades de Educação em programas que adotem plenamente essas tecnologias na sua formação, já que serão eles os futuros professores dos sistemas educacionais. (PRETTO, 2006, p. 18).

José Armando Valente (2003) ⁴⁵ considera que, devido às dimensões do Brasil e à quantidade de pessoas a serem educadas, a EAD no ensino superior é vista como uma solução importante. No entanto, o que tem sido proposto, em grande parte, pode ser considerado como uma imitação das abordagens tradicionais de ensino, viabilizadas por meio de recursos tecnológicos digitais. A discussão ainda está centrada em meios de comunicação e na existência de material de apoio. Muito pouco tem sido falado sobre as questões pedagógicas. Para ele, a implantação de situações que permitem a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aluno no sentido de poder entender quem ele é e o que faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim conseguiria processar as informações aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construir novos conhecimentos.

O advento da *Internet* criaria condições para que esta interação professor-aprendiz fosse intensa, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao seu lado, vivenciando as situações e auxiliando-o a resolver seus problemas. Para o autor, as redes telemáticas oferecem ótimos recursos para o “estar junto” do aluno, criando, com isso, uma abordagem de EAD que enfatiza as interações e o trabalho colaborativo entre os participantes.

Para o autor, sem dúvida, existem experiências que podem ser úteis como referências, mas não servem para serem reproduzidas. O conhecimento envolvido no processo de reconstrução da prática ou em cada situação de aprendizagem possui características singulares definidas pelo próprio contexto em que está inserido. O processo de reconstrução requer do professor flexibilidade e responsabilidade com os princípios educacionais para trabalhar com o possível sem perder de vista a intencionalidade e o compromisso pedagógico com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e, sobretudo, humano dos alunos.

No entanto, para Valente (2003), as propostas de formação do professor, mesmo objetivando estes aspectos, encontram dificuldades para viabilizar o “estar junto” do professor. Existem limitações de tempo e espaço decorrentes da estrutura e da organização do sistema da

⁴⁵ José Armando Valente é docente na UNICAMP, na pós-graduação, com o seminário *O papel das tecnologias na aprendizagem*. Membro na UNICAMP do Núcleo de Informática Aplicada a educação (NIED), membro do comitê assessor de apoio ao PROINFO do MEC, desenvolve atualmente o projeto de pesquisa *A telepresença no processo de formação de professores na área de informática em educação* (CNPq/lattes, 2005).

escola que impedem o formador desenvolver ações sistemáticas e intencionais que favoreçam o desencadeamento de níveis mais abrangentes e profundos de reflexão. Nesta estrutura, é praticamente impossível estabelecer o movimento do ciclo da prática pedagógica, propiciando a compreensão da prática e a sua reconstrução. Aliás, segundo o autor, esta questão tem sido uma das preocupações no processo de formação do professor reflexivo. A falta da descrição inicial das ações que o professor pretende desenvolver e a dificuldade de o formador “estar junto” do professor para dinamizar o ciclo da prática pedagógica no sentido mais amplo mostram que a reflexão sobre a ação só acontece em relação a uma ação pedagógica do passado. Isto inviabiliza a purificação, a tomada de consciência, a compreensão e, conseqüentemente, as mudanças necessárias na prática pedagógica. Na perspectiva de Valente (2003), “a reflexão na ação” e a “reflexão sobre as ações”, ambas ocorrendo como a teoria explica, podem aproximar-se pelo movimento que se estabelece entre os diferentes níveis de reflexão do ciclo, viabilizados pelas interações via rede telemática, por meio do “estar junto virtual”.

Para o autor, as atividades de EAD têm como objetivo viabilizar duas características importantes do processo de formação do professor reflexivo: obter as descrições das ações que o professor pretende realizar em sala de aula e propiciar o “estar junto”, dinamizando a realização do ciclo, enquanto o professor está em ação. Isso significa propiciar a formação contextualizada do professor para que ele possa compreender a sua própria prática pedagógica. Desta forma, a contextualização tem um caráter importante, pois ela permite a compreensão localizada de uma prática.

1.2 Perspectiva social da EAD: realidade ou ilusão?

Como pudemos observar no texto anterior, os argumentos utilizados pelos autores para preconizar a EAD têm como unanimidade a questão da abrangência geográfica que a modalidade pode facilitar alcançar (VALENTE, 2003; PRETI, 1995). Em casos como da região norte e centro oeste do Brasil esse argumento até poderia ser aceito, porém observamos que as políticas do governo federal de implementação da EAD não estão direcionadas somente para essas regiões,

mas abrangem todo o Brasil, inclusive as regiões consideradas desenvolvidas economicamente, como o sul e o sudeste. Desta forma verificamos que este argumento não tem muita solidez no caso das políticas de EAD no Brasil atualmente.

Outros argumentos como o de Preti (1995; 1996), Pretto (2003; 2006) e Belloni (1999; 2002) estão inseridos em muitos momentos na ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento, reafirmando o discurso existente de que na nova ordem mundial precisamos formar um novo perfil de trabalhador para atender a nova demanda. Esse trabalhador precisa ser flexível, autônomo e competitivo, para que possa sobreviver na sociedade do futuro.

Os autores defendem ainda que essa nova formação contribui para o crescimento econômico do país, que formando esse novo tipo de trabalhador, mediante a oferta de educação a todos por meio da EAD, estaremos proporcionando que milhões de excluídos possam ser incluídos na sociedade e assim pode-se alcançar uma sociedade mais democrática, a almejada justiça social. Observamos, assim, ser muito forte em todos os discursos em defesa da EAD a questão do alcance da democracia, da inclusão e da justiça social, porém, perguntamos, o que vem a ser essa inclusão? É possível isso realmente ocorrer em uma sociedade capitalista, portanto, de classes, que é por sua organização natural , excludente?

Segundo Oliveira, o termo exclusão, e por consequência o seu par categorial, a inclusão, passou a ocupar espaços crescentes na literatura social, especialmente na área das políticas públicas. O resultado desta disseminação, segundo o autor, levou ao uso indiscriminado e indefinido dessas categorias que passaram a ser empregadas “por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 16-17). Concordando com Oliveira, que faz estudo dessa categoria, parte-se do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem as demandas do processo de acumulação flexível. Ou seja, o círculo entre inclusão e exclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capitalismo, sendo o constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas.

Dessa forma, o discurso dos autores que afirmam e defendem ser possível a inclusão social, que entendem também por justiça social ou democracia, não encontra solidez na sociedade em que vivemos, ficando assim um discurso utópico. Ou seja,

na sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não

atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão. (KUENZER, 2005, p. 907).

O discurso da inclusão social ou da sociedade democrática que pode ser alcançada por meio da EAD também traz em seu bojo uma concepção de educação como salvadora, tal como foi compreendida em outro período de nossa história, em meados de 1960. Nessa concepção, se entende que por meio da EAD pode-se propiciar que todos tenham acesso aos meios e, assim, possibilita que um maior número de pessoas se torne participante dos bens sociais, culturais, econômicos e políticos (LOBO NETO, 2001). Com esse entendimento sobre a educação, coloca-se mais uma vez como seu encargo a mudança do modelo de sociedade em que vivemos e sabemos que isso não passa inteiramente pelo trabalho que deve ser desenvolvido pela educação e pela escola.

A educação não deve ser entendida, como aponta a UNESCO, como a chave mágica para a superação das desigualdades sociais existentes, pois entendemos que essa é uma responsabilidade que não cabe somente a ela. Para Oliveira (2004), as reformas educacionais dos anos de 1960 é que difundem primeiramente esse argumento e as reformas dos anos 1990 é que disseminaram a idéia presente atualmente da educação como elevador social, como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Oliveira (2004, p. 1.129) afirma que:

as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Desse modo, o argumento dos autores que defendem a EAD como forma de proporcionar a justiça ou inclusão social está assentada na expressão largamente difundida por estudos produzidos por OI integrantes da ONU, como a UNESCO, para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade*. Ainda de acordo com Oliveira (2004, 1131): “observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que

se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza”.

Em relação ao discurso da democratização e ao contato de um maior número da população com as TIC, por meio da EAD, Kátia Regina de Souza Lima (2001)⁴⁶ afirma que o contato se dá num cenário político e econômico bastante definido: o processo de mundialização do capital:

Neste contexto, a configuração das técnicas está associada ao modo de produção dominante. Portanto, as inovações tecnológicas se dão no quadro da sociedade capitalista e estão mergulhadas nas contradições inerentes à própria sociedade de classes. Essas inovações têm constituído exatamente o arcabouço, o instrumento, a base material fundamental da mundialização financeira, permitindo o funcionamento e a intensificação dessa globalização perversa. (LIMA, 2001 p. 57).

É nesse cenário marcado pelo processo de mundialização do capital e pelas inovações tecnológicas que, para a autora, se apresenta no Brasil o discurso sobre a utilização das novas tecnologias como via de “democratização” da educação superior. Ela avalia que a base da fundamentação política do discurso hegemônico construído pelo MEC, MCT e por setores hegemônicos das universidades públicas é constituída por três eixos:

1. a educação é concebida como elemento impulsionador do desenvolvimento econômico sustentável de cada país, garantindo sua subordinação ao pensamento globalitário;
2. a utilização das novas tecnologias educacionais é identificada como o “passaporte da educação para a modernidade (ou pós-modernidade?)”; e,
3. a educação a distância é concebida como instrumento de “democratização” da educação, no sentido de adequação dos indivíduos a uma nova sociedade: a “sociedade do conhecimento”.⁴⁷

⁴⁶ Docente na UFF, pesquisa na linha de Políticas educacionais e utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação superior com o projeto *Diretrizes políticas pedagógicas na reforma da educação superior em curso no Brasil nos anos de neoliberalismo – Dilemas e desafios para as instituições federais de ensino superior*. É integrante do Coletivo de Estudos sobre Política Educacional, que tem caráter interinstitucional, composto atualmente por pesquisadores da UFF, UFRJ entre outras IES do Brasil. (CNPq/lattes, 2005).

⁴⁷ Segundo a autora a sociedade do conhecimento é uma sociedade de classes, economicamente regulada pela lei do valor socialmente assentada na extração da mais-valia (LIMA, 2001, p. 63).

Expressa-se, desse modo, por meio desses três elementos políticos, o viés ideológico, o qual Lima (2001) nomeia “mito da democratização”, que atravessa e condiciona a atual política de educação superior a distância. Sobre a sociedade do conhecimento, considera que é um mito criado para que circule e aumente a utilização das novas TIC nos países periféricos. Dessa maneira, naturaliza-se o discurso da necessidade da informação que omite um duplo interesse dos atores que classifica como hegemônicos, a necessidade de ampliação do mercado consumidor das novas tecnologias e a necessidade de fazer circular informações que interessem ao processo de reprodução do capital.

Está criada, desta forma, uma *ilusão tecnológica* que apresenta a utilização das novas tecnologias educacionais, demarcadas pela discussão sobre a técnica *em si*, como se esta tivesse uma “vida própria” e não fosse um conjunto de meios, de instrumentos utilizados pelos sujeitos políticos para alcançarem determinados fins. O pensamento humano fica adaptado à lógica do instrumento e a partir do *mito sobre a “planetarização” das técnicas*, se legitima um *determinismo tecnológico sofisticado* onde reina a primazia do técnico: se entroniza o instrumental e se minimiza o político, o teórico, o desvendamento das intencionalidades que estão presentes nos projetos pedagógicos (e societários!) em embate na sociedade. (LIMA, 2004, p. 8).

Lima agrega:

Uma análise aprofundada dos documentos e projetos do governo Lula demonstra que o que está sendo proposto é a “naturalização” da comercialização de pacotes tecnológicos, de programas de ensino e materiais didáticos produzidos nas empresas e universidades norte-americanas e européias; a expansão das universidades corporativas, com seus cursos dirigidos para os interesses imediatos das empresas; a diplomação compartilhada entre universidades norte-americanas e européias e universidades brasileiras e, o projeto de implantação de universidades virtuais, que se constituem áreas de interesse político e econômico para o capital internacional. (2004a, p. 14-15).

A autora, ao analisar as políticas públicas para a educação do governo Lula, afirma que realiza um “neoliberalismo requeentado”, mantido apesar das trocas de ministros⁴⁸. Afirma, ainda, que as políticas do MEC estão sendo implantadas no sentido de relançar o conceito público não-estatal vinculado a propostas de diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas. Esse governo, segundo a autora, apesar de criticar a herança recebida do governo

⁴⁸ O governo de Lula iniciou com Cristovam Buarque no Ministério da Educação; depois foi assumido por Tarso Genro e atualmente o cargo é ocupado por Fernando Haddad.

anterior, aprofundou a reforma iniciada pelo governo de FHC, e entre as várias ações realizadas, cumprindo recomendações do BM e FMI, está a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente por meio da EAD.

Dessa forma, para Lima (2004b), os projetos de EAD estão diretamente ligados ao processo de privatização da educação, por meio de parcerias com os setores privados e a “subordinação da universidade às demandas do capital” (p. 43). Nessa ordem comercial mundial, a educação está posta como serviço dentro de um processo de mercantilização. O resultado dessa política na formação docente é a certificação em larga escala.

As políticas dos OI, segundo Lima (2005), reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto hegemônico reivindica a inevitável efetivação da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pobres da população. Segundo ela:

Este projeto apresenta, na imediatez, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a capacitação tecnológica, será o passaporte de cada indivíduo para a “empregabilidade”, omitindo duas questões centrais: a) o processo de certificação em larga escala que se configura especialmente nos países periféricos e, b) que o mundo do capital não absorverá todos os trabalhadores, pois, além da constituição do exército industrial de reserva, está colocada, efetivamente, a exclusão estrutural de grandes contingentes de trabalhadores. É neste sentido que a reforma educacional imposta pelos organismos internacionais articula a retomada da teoria do capital humano (o investimento nas capacidades, habilidades e competências de cada indivíduo) associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de organizações não governamentais e da responsabilidade social do empresariado para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política educacional). (LIMA, 2005, p. 64-65).

Dessa forma, a educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional. Os interesses hegemônicos concebem a educação como um frágil bem público e defendem a seguinte posição: na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal, além de conceber as escolas e instituições de ensino superior como

prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e de um grupo de reserva para atender as novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital.

Nesse sentido, a perspectiva que tem interesse em transformar a educação em serviço (BM, OMC), especialmente a educação superior, cria as bases para que a mesma se torne um promissor campo de exploração. Nessa lógica, identifica-se a utilização das TIC como um dos principais mecanismos da mercantilização, ainda que essa utilização, por meio da EAD, apareça como uma estratégia de “democratização” do acesso à educação. É nesse quadro político que a educação escolar se torna, ao longo da década de 1990, um núcleo estratégico para difusão da nova sociabilidade burguesa e, simultaneamente, um promissor campo de investimentos para o capital em crise (LIMA, 2005).

Observamos também na fala dos autores que defendem a EAD como forma de democratizar a educação uma preocupação com a questão da qualidade e das políticas disseminadas pelo governo. Todos afirmam que por meio da implantação da EAD pode se garantir a inclusão digital e social, porém é necessário cuidado para não se perder a qualidade do processo de ensino. Sobre esse aspecto, Belloni (1999) assevera que a EAD foi e é utilizada pelas políticas de governo como forma de superar alguns problemas emergenciais ou foi utilizada para consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais, assim como se tornou um novo nicho para o mercado educacional. Lobo Neto (2001) também ressalta isso e afirma que a EAD é vista com preconceito devido principalmente a sua aplicação ser efetivada pelas políticas públicas de forma ineficiente e usada como uma categoria de formação de segunda classe. Pretto (2003) também critica as políticas públicas para a EAD quando afirma que a falta de condições de acesso e as dificuldades em preparar professores e alunos para o trabalho com essas tecnologias não podem ser um estímulo para a implantação de programas de formação aligeirada, sejam eles presenciais ou à distância.

Além desses elementos, Roberto Leher⁴⁹ nos alerta para outros problemas existentes na defesa e argumentos referentes à popularização da EAD, como nos indica, na entrevista⁵⁰, na qual fala sobre a EAD e afirma estar convencido de que esta modalidade não é utilizada como recurso

⁴⁹ Docente da UFRJ e pesquisador com o projeto *Ajuste estrutural, capitalismo dependente e universidade na periferia da América Latina*. Atua nas linhas de pesquisa sobre educação superior, organismos internacionais, políticas públicas e educação nos países periféricos. É parecerista *ad hoc* do GT Trabalho e Educação da ANPED. (CNPq/lattes, 2005).

⁵⁰ Entrevista realizada para a Revista ADVIR nº. 14 da UERJ no ano de 2001. No período, Leher era presidente do ANDES – SN.

de democratização do conhecimento, mas como viabilizadora da disseminação da educação como serviço (2001). Em sua opinião, a EAD é uma estratégia utilizada por setores que vendem serviços educacionais para exportação, resultado de discussões de ordem geral realizadas pela Organização Mundial do Comércio – OMC (LIMA, 2005) –, que tem o maior interesse na liberação do mercado educacional⁵¹.

O autor ainda afirma que, com a disseminação da EAD, a educação deixa de ser um direito social e se torna um serviço. Desse modo, as universidades estão sendo prejudicadas, pois:

Em geral os cursos se organizam a partir de contratos definidos pelo cliente. Os contratos, geralmente, são feitos com fundações privadas das universidades. São recursos humanos formados por trabalhadores terceirizados. Muitos dos programas de formação de professores que utilizam a estratégia da EAD já não são ministrados por docente de cargo efetivo na universidade. Nas federais são os substitutos e nas estaduais os bolsistas. (LEHER, 2001, p. 8).

Um exemplo que pode ilustrar o que o autor fala, podemos ver no portal da UAB e no Programa Pró-Licenciatura, implementados em 2005 pelo MEC, nos quais são contratados coordenadores de pólos presenciais e tutores presenciais e virtuais, que podem ter apenas graduação ou especialização para atuar e não são selecionados por meio de concurso, são contratados pelos municípios que ofertam o pólo.

Em relação a EAD, Leher (2001) chama a atenção para a possibilidade da diminuição salarial dos professores que se formam em um curso aligeirado por meio desta modalidade, já que

⁵¹ De acordo com o Art. I, 2 da OMC de 1995, o comércio dos serviços, inclusive os educacionais, encontram-se agrupados em quatro modos de oferta, sobre os quais os países devem-se posicionar quanto à aceitação total, parcial ou não aceitação, em referência a cada umas das categorias/subcategorias dos serviços. (OMC, 1995). Os modos são os seguintes: Modo 1- Oferta trans-fronteiras: a oferta de serviços por fornecedores com sede em um país para outro país membro (*educação a distância*, testes, etc); Modo 2- consumo no exterior: o consumo de serviços por indivíduos de um país em outros países-membros (cursos de línguas no exterior, pós-graduação, treinamentos); Modo 3- presença comercial: a presença comercial de grupos num país, via instalação de campi, *franchising* no país de realização do serviço; Modo 4- presença de pessoas naturais: a presença de pessoas físicas de um país executando serviços em outros países (consultores, professores, administradores, pessoal, pessoal para aplicação de testes, etc.). Segundo consta no Anexo I do documento da OMC de 1995, a categoria “serviços educacionais” é classificada no âmbito da OMC/Gats, como: 1- serviços de educação fundamental (inclui educação infantil); 2- serviços de educação média (inclui educação geral, técnico profissionalizante, escola profissionalizante para alunos com necessidades especiais); 3- serviços de educação superior (pós-secundária, técnica, profissionalizante, bem como graduação e pesquisa); 4- educação de adultos (todo tipo de educação não formal de adultos; alfabetização, *educação por rádio, televisão, correspondência*), 5- outros serviços educacionais/atividades de suporte educacional e/ou correlatas (educação formal de adultos, aconselhamentos, consultorias, educação especial, testes de seleção/avaliação, administração/gerenciamento escolar, serviços de limpeza, merenda escolar, etc.) (OMC, 1998). Como se observa, há inserção da educação em todos os níveis e modalidades, além dos serviços de suporte (transporte, merenda, avaliação), e sua oferta é com base na lógica da organização de comércio, isto é, para obtenção do lucro. Um dos países que vem exercendo maior pressão para a adoção dessas regras de comércio em serviços, especialmente os educacionais, é os Estados Unidos da América (SIQUEIRA, 2004).

gastaram menos tempo em seus estudos. Para o autor, além de todos esses problemas que a EAD pode causar à universidade pública e de qualidade, a modalidade está dentro do objetivo de desregulamentar os serviços de educação na atualidade, ponto central da agenda da OMC. De acordo com Leher (2001), a educação gasta muito dinheiro hoje no mundo inteiro, sendo que em 2001 eram gastos um trilhão e quinhentos bilhões dos cofres públicos com a educação no mundo. Com a EAD, “o acesso a uma pequena fração deste bolo pode render lucros muito grandes a empresários inescrupulosos, além de “alimentar a política demagógica” de quem não quer investir na universidade” (LEHER, 2001, p. 9).

Sobre o apoio do BM a estratégias de EAD, Leher (2001) afirma que é devido a esta agência ter o claro interesse em que a formação dos indivíduos de países periféricos, como os da América Latina, seja mais rápida, mais superficial e voltada para o mercado. Desse modo não tem a necessidade de ser efetivada em universidades de modelo europeu, que afirmam ser muito cara. Para esse autor, a relação “custo *versus* benefício” influenciou na adoção rápida da EAD pelas IES privadas. Afinal, com a EAD supera-se o investimento tradicional em instalações físicas (sala de aula) e pode-se ter um número maior de “clientes”, além de negociar o material didático produzido (PIRES, 2001). Pires (2001) ainda chama a atenção para outras consequências da adesão em massa, de maneira acrítica, à implantação da EAD no ensino superior: o aumento do número de alunos em uma turma de EAD quadruplica se comparado ao número de uma sala convencional; as relações de trabalho que se alteram, nas quais o profissional da educação, que era chamado de professor, passa agora a ser tutor, e seus direitos muitas vezes são limitados, não tendo carteira assinada, nem férias ou décimo terceiro salário, porque muitos são contratados por empresas terceirizadas. Para Pires (2001, p. 27),

O risco de massificação e a perda de princípios éticos, na constituição dos projetos de EAD nas IES privadas poderão pôr em cheque a credibilidade e a qualidade de seus cursos. O mesmo pode futuramente ocorrer nas IES públicas caso a lógica de “produção” massificadora e de mercado se torne prioritária.

Esse autor aponta que o Estado prefere implantar a modalidade de EAD no lugar da modalidade presencial pela possibilidade de redução de custos, pois é menos oneroso esse novo formato de se investir no ensino superior. Dessa maneira, os representantes governamentais verificam que, ao manter relações de trabalho mais flexíveis e terceirizadas, por meio dos pólos de EAD, estes representam uma produção de serviços públicos mais atraentes e mais baratos para

a chamada “inclusão digital”. Em suas conclusões, Pires (2001) preocupa-se não somente com a questão do trabalhar com a EAD ou as novas tecnologias; o problema que lhe chama a atenção é a “precarização das relações de trabalho, dentro da universidade, característica dos processos de implantação dessa modalidade nas IES” (PIRES, 2001, p. 28). Nessa direção, é preciso considerar que a crítica existente à implementação da EAD com uso das TIC não é vazia e sem fundamentos, mas está alicerçada na preocupação sobre sua promoção por OI e órgãos governamentais, tendo em vista seus interesses ideológicos e econômicos.

Em face desse universo que as políticas educacionais de formação a distância são desenhadas em nosso país, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos OI, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, de modo que, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Assim, os autores destacados que produzem e trabalham com a EAD, apesar de trabalharem na universidade pública e se preocuparem realmente com uma possível “inclusão social” em nosso país, podem estar contribuindo para que as políticas atuais do governo se implementem de forma que seja realizar uma certificação em nível superior de maneira precária e não de qualidade, como almejam e propagam.

Destacamos que os projetos atuais, fundamentados no discurso apregoado pelos intelectuais que defendem a EAD, difundem que por meio dessa modalidade se proporciona maior acesso a educação, maior contato com as TIC e a formação a grupos específicos. Por essa, está se possibilitando o acesso à cidadania e a formação de uma sociedade democrática, mas na verdade, o que evidenciamos é o desmonte da universidade pública tradicional, a precarização do trabalho docente, a retirada da formação docente da universidade regular vinculada à pesquisa e à extensão, com conseqüente desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003) e aligeiramento da formação, conforme demonstramos no capítulo III deste trabalho.

1.3 A outra face da implementação da EAD

No campo de defesa da EAD como uma modalidade fundamental, Moraes⁵²(1998), ao comentar as razões da dinamização do processo de informatização da educação, enfatiza a necessidade de desenvolver esse processo levando em conta dimensões por ela consideradas essenciais para o desenvolvimento humano, como, por exemplo, a formação do cidadão, o desenvolvimento de uma nova ordem ética e a intensificação dos processos de produção do conhecimento. A autora destaca como possibilidades do processo de informatização da educação os seguintes aspectos: democratização do acesso à informação como condição imprescindível à prática da democracia; redimensionamento da educação diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e de cooperação, tendo em vista uma formação básica voltada para o desenvolvimento de novos hábitos intelectuais de simbolização; formalização do conhecimento, manejo de novos signos e de representações que assegurem ao indivíduo competências necessárias à gestão da prática social do conhecimento; abertura para os processos de EAD e de educação continuada, na perspectiva dos princípios éticos da educação.

Mediante o desenvolvimento desses aspectos, Moraes (1998) acredita ser possível a construção de uma ética que possa se traduzir em ações concretas e que assegure a melhoria da qualidade do ambiente e da vida individual e coletiva, juntamente com o desenvolvimento de uma cidadania que possibilite o enfrentamento crítico dos problemas vivenciados pela sociedade global – o que pressupõe formar um cidadão capaz de conviver, comunicar-se e dialogar num mundo interativo e interdependente, mediante a utilização dos instrumentos da cultura.

Entretanto, Moraes (1997) afirma que para se combinar os aspectos citados num modelo de planejamento sistêmico, adequado e exequível, é necessária uma melhor compreensão das diferentes realidades educacionais, da gravidade dos problemas que afetam a educação e da

⁵² Maria Cândida Borges de Moraes é docente da PUC de São Paulo e faz parte do quadro de assessores de planejamento do MEC. A maior parte de sua atuação profissional se deu em projetos e programas de informática no MEC e na OEA. Foi consultora do Banco Mundial/Projeto *Enlaces*, em 1998, pesquisadora da PUC/SP, convênio OEA/MEC/UNICAMP/PUC, em 1998, coordenadora geral de projetos especiais do PROINFO/MEC, em 1996, *Associate Staff Member* da OEA, em 1995, assessora de planejamento da Secretaria de Educação Tecnológica do MEC, em 1992, Secretária Executiva do Comitê Assessor de Informática na Educação do MEC, em 1989, e coordenadora geral da Comissão de Coordenação do PRONINFE/MEC, em 1989. (CNPq/*lattes*, 2005).

compreensão dos novos cenários mundiais que estão sendo desenhados e redesenhados pelo processo de globalização. A autora considera que

na prática se reconhece que o computador poderá possibilitar a melhoria da qualidade da educação e, ao mesmo tempo, preparar o indivíduo para o exercício da cidadania para que ele não se sinta um estranho no mundo, embora cada dia mais venha se sentindo um estranho na escola. Desenvolvimento, hoje, implica em aprendizagem, em informações disponíveis e conhecimento construído e distribuído para uma significativa parcela da população. (MORAES, 1997).

Isto porque, sob o ponto de vista de Moraes (1997), para educar para a “Era da Informação” ou para a “Sociedade do Conhecimento” é necessário extrapolar as questões da didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares para poder encontrar caminhos mais adequados e congruentes com o momento histórico atual. Todos esses aspectos implicariam repensar a escola, os processos de ensino-aprendizagem e o redimensionamento do papel que o professor deverá desempenhar na formação do futuro cidadão do século XXI.

De acordo com Moraes (1997), novos modelos de concorrência estão surgindo baseados em mudanças contínuas de tecnologias, requerendo produtos cada vez mais especializados, tanto nos países mais ricos como naqueles em desenvolvimento. Na sua avaliação, isso exige maior empenho na busca de uma aprendizagem tecnológica mais acelerada. Para a autora, as transformações organizacionais estão diminuindo o tamanho das empresas, tornando-as cada vez mais especializadas, com mudanças rápidas de suas regras e de suas estruturas internas, o que vem exigindo dos trabalhadores facilidades de adaptação para a realização de novas tarefas.

Essa nova agenda, segundo Moraes (1997), implica o *aprender a aprender*, que traduz a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades” por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos resultantes da rápida evolução da ciência, da tecnologia e de suas influências sobre o desenvolvimento da humanidade. Em seu discurso identificamos algumas razões que justificariam a dinamização do processo de informatização da educação nas Américas: a necessidade urgente e imprescindível de democratizar o acesso à informação como condição necessária ao desenvolvimento de um Estado democrático, a necessidade de um reposicionamento da educação diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e

de cooperação decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos e a compreensão de que o conhecimento é a matéria prima das economias modernas.

Para Ligia Silva Leite (1999)⁵³, a EAD se apresenta como uma modalidade de educação que possibilita a inovação dos procedimentos de ensino, o desenvolvimento de uma educação extra-escolar que se utiliza dos diversos meios eletrônicos de comunicação, possibilitando o acesso de novos públicos em locais distantes e dispersos geograficamente. Ao fazer considerações sobre o ensino à distância como uma possibilidade pedagógica, a autora apresenta seus benefícios em três amplas categorias: (a) alta relação custo-benefício, pois pode treinar um maior número de pessoas e com maior frequência, reduz custos de deslocamentos de pessoal e novos alunos podem ser incluídos no sistema sem custo adicional; (b) grande impacto, uma vez que o conhecimento pode ser comunicado e atualizado em tempo real, o treinamento efetivo pode ser recebido pelo aluno no seu computador em casa ou no trabalho e vários locais podem ser integrados, sendo a aprendizagem em grupo realizada ao vivo e mediante programas interativos; e (c) o aluno possui maior número de opções para atingir os objetivos de aprendizagem, pois especialistas remotos estão prontamente acessíveis, ao vivo ou via programas pré-gravados, e as oportunidades de interação do aluno com o professor são multiplicadas.

Para Leite (1999), devido ao grande aumento da população mundial na segunda metade do século XX, além do fator democratizante da educação neste mesmo período, é preciso ressaltar o fato de que hoje a demanda por educação nos diferentes níveis de ensino e de especialização é muito maior do que há décadas. Assim, para a autora, a EAD pode, hoje, tornar-se uma alternativa de ensino viável se não for negligenciada a sua qualidade pedagógica, qualidade esta que, para ela, pode ser igualmente negligenciada pelas instituições de ensino presencial que optam pelo atendimento a um maior número de alunos, sobrepondo o lucro comercial à qualidade pedagógica.

Wilson Azevedo⁵⁴ também trabalha com a temática da EAD, ressaltando, nesse novo milênio, os benefícios da *Internet* para que isso ocorra.

⁵³ Professora aposentada na UFRJ, atualmente é docente na *New Southeastern University* nos Estados Unidos, nas disciplinas de *Tendências e Problemas de Educação a Distância* e *Tendências e Problemas de Tecnologia Educacional*. Atua na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), com as disciplinas de *Processos de Construção do Conhecimento*, *Tecnologia na Educação*, *Tecnologia construção e produção do conhecimento* e *Tecnologia e mundo contemporâneo*. É coordenadora do Pólo Rio da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). (CNPq/lattes, 2005).

⁵⁴ Consultor educacional do SENAI/CNI na área da EAD e Diretor técnico-pedagógico da Revista eletrônica *Aquifolium Educacional*.

No mundo inteiro as instituições de ensino estão procurando se informar e acompanhar esta verdadeira revolução educacional que está acontecendo, inclusive e especialmente as mais tradicionais instituições de Educação a Distância. A chamada educação *on-line* está desafiando estas instituições a repensarem seus modelos pedagógicos ao mesmo tempo em que oferece soluções para problemas com que estas mesmas instituições vêm se confrontando cada vez mais, à medida que passamos de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. (2003, p. 2).

Segundo o autor, dentro deste quadro, os papéis de professor e aluno se modificam profundamente. O aluno deixa de ser visto como mero receptor de informações ou assimilador de conteúdos a serem reproduzidos em testes ou exercícios. Para Azevedo (2003), o professor deixa de ser um provedor de informações ou um organizador de atividades para a aprendizagem do aluno. Em sua proposta de ensino-aprendizagem, aluno e professor passam a ser companheiros de comunidade de aprendizagem. O professor exerce uma função de liderança, de "animação", no sentido mais literal da palavra, e nisto é apoiado e acompanhado por seus alunos, que também se animam uns aos outros, procurando todos o crescimento de todos.

Azevedo (2003) discorda de Leite (1999) e Preti (1996) quando afirma que não se deve iludir-se com falsas promessas e que EAD *on-line* de qualidade não é nem tão barata e nem tão lucrativa quanto muitos imaginam. Para o autor, existem dois tipos de EAD: a convencional, na qual os principais recursos eram materiais impressos, e a EAD *on-line*, na qual se usam as TIC. De acordo com o autor, a EAD convencional investe no desenvolvimento, reprodução, distribuição de material e na atuação da tutoria – um investimento muito maior nos materiais do que nos tutores. Sua economia baseia-se no ganho em escala, isto é, na possibilidade de empregar esse material, com o suporte de uma tutoria, em um número grande de alunos.

Em toda parte, porém, esse modelo começa a viver sua crise, pois a possibilidade do ganho em escala está diminuindo, não por causa de uma retração de mercado, pelo contrário: o número de alunos somente tende a aumentar. É o tempo de vida útil do material didático que tende a diminuir em todos os campos do saber, pela obsolescência acelerada da informação e do conhecimento. Porém, o autor afirma que a EAD *on-line* de qualidade investe muito mais em recursos humanos. Os custos de reprodução e distribuição de material digital são infinitamente menores que os do material impresso. Mas os custos docentes são crescentes, porque a EAD *on-line* de qualidade, ao contrário do que muitos pensam, não prescinde do professor. Para o autor, o

novo da EAD via *Internet* não pode ser posto nos velhos modelos de ensino a distância que estão em crise aqui e em todo o mundo; em suas palavras, “a EAD tem que ser posta nos moldes novos de um novo paradigma educacional aberto para uma nova sociedade, uma nova economia, uma nova cultura” (AZEVEDO, 2003). A EAD, especialmente em sua modalidade *on-line*, pode não ser a melhor solução para reduzir custos, mas, certamente, é uma solução para ampliar a capacidade de inclusão do sistema de ensino superior, afirma Azevedo (2003).

Para José Manuel Moran (2003)⁵⁵, a EAD traz questões específicas e novos desafios, pois se apresenta como importante ferramenta para situações das quais o ensino presencial não dá conta. Um exemplo mencionado é a necessidade de capacitar milhares de professores em serviço que não possuem nível superior. Ele pergunta: como organizar cursos presenciais, simultaneamente, para sete mil professores? Relata que o uso de videoconferência, *Internet* e sala de aula permitiram que a Universidade de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista realizassem essa tarefa à distância em todo o Estado de São Paulo.

Moran (2005) acredita que estamos numa fase de consolidação da EAD no Brasil, principalmente no ensino superior. Quase 310 mil alunos fazem cursos superiores à distância no país. Na graduação e na pós-graduação, segundo ele, dobrou o número de estudantes matriculados nessa modalidade entre 2003 e 2004. Em 2003, havia 76.769 alunos matriculados em cursos a distância; no ano seguinte, o número saltou para 159.366. Somando todos os níveis de ensino, o número de alunos passa de um milhão (um milhão cento e trinta e oito mil alunos). Segundo o autor, o Brasil aprende rápido e, por isso, a EAD tem se expandido. Moran (2005) cita algumas razões principais para esse crescimento rápido da EAD: demanda reprimida de alunos não atendidos, principalmente, por motivos econômicos; não ter um modelo consolidado de EAD tradicional, como acontece em grandes países que focavam mais o impresso e têm mais dificuldade em mudar rapidamente para formatos *on-line*. Entre as outras razões, estão a rapidez com que o brasileiro adota novas tecnologias e o apoio governamental à EAD.

A maior parte das instituições, segundo Moran (2005), começa sua atuação em EAD de forma isolada e com alcance predominantemente regional. Mas há, atualmente, uma evolução forte para a formação de associações pontuais ou mais estáveis, como os consórcios. Para ele, há

⁵⁵ Ex-professor da USP. Professor da UNIBAN e da Faculdade Sumaré em SP, seu projeto de pesquisa atual se chama: *Organização do processo ensino-aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais*. Assessor do Ministério de Educação para avaliação de cursos a distância (CNPq/lattes, 2005).

também uma mobilização grande das universidades públicas (que se unem pressionadas pelo governo federal) para participar de projetos de formação de professores como o Pró-Licenciatura⁵⁶ e cursos na área de administração em convênio com empresas estatais, assim como um crescimento gigantesco dos cursos por satélite com tele-aulas ao vivo e tutoria presencial, mais apoio da *Internet*. Para Moran (2005), os cursos em EAD ainda utilizam muito o material impresso, mas o apoio da *Internet* é crescente.

De acordo com Moran (2005), a EAD é um modelo que está sendo utilizado mais na formação de professores, em cursos normais superiores e licenciaturas. Diante da demanda e dada a facilidade de se criar tele-salas em parceria com instituições regionais, tem se espalhado com incrível rapidez nestes últimos três anos. O autor considera que a EAD atinge, fundamentalmente, os professores em serviço ou futuros professores que têm dificuldade de pagar um curso presencial ou que moram longe dos grandes centros. Algumas destas instituições conseguem abrir vestibulares para 10 mil alunos de uma vez e conseguem chegar, em pouco tempo, a mais de trinta mil alunos.

Os grandes professores podem, conforme Moran (2005), transformar-se em orientadores, em palestrantes, em coordenadores de atividades de muitos grupos. Dessa forma:

Na EAD a maior parte do tempo do professor não é “lecionar”, mas acompanhar, gerenciar, supervisionar, avaliar o que está acontecendo ao longo do curso. O papel do professor muda claramente: orienta, mais do que explica. Isto também pode acontecer na educação presencial; mas até agora desenvolvemos a cultura da centralidade do papel do professor como o falante, o que informa, o que dá as respostas. A EAD de qualidade nos mostra algumas formas de focar mais a aprendizagem do que o ensino. (MORAN, 2005).

Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação, segundo Moran (2005). Isso nos obrigaria a experimentar pessoal e institucionalmente modelos de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisa, de comunicação. É importante que os núcleos de EAD das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas

⁵⁶ É um programa do MEC implementado em 2005 para formação Inicial de professores da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O mesmo pode ser ofertado em instituições devidamente já credenciadas pelo MEC para ofertar cursos a distância. O público alvo são os professores que estão em sala de aula sem a formação exigida pela lei para exercer a docência na disciplina trabalhada. O MEC visa formar 180 mil professores com um investimento de 210 milhões de reais. Disponível: www.mec.gov.br. Acesso 12 de maio de 2006.

aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa.

Seguindo a perspectiva de Vani Moreira Kenski (2003) ⁵⁷, na sociedade atual, em constante atualização, as pessoas nunca se encontram completamente “formadas”. Ao contrário, o processo ativo de interações cotidianas com novas informações coloca-as em estado de constante aprendizagem. Esse movimento estável leva à redefinição do processo de aquisição de conhecimentos que, segundo a autora, são caracterizados como saberes personalizados, flexíveis e articulados em permanente construção individual e social.

As aprendizagens, em sua opinião, ao invés de se constituírem como um corpo sólido de conhecimentos determinados previamente e historicamente datados, constituem-se como aprendizagens abertas, não lineares e mutáveis. Tudo isso ocorre, segundo Kenski (2003), devido às velozes transformações tecnológicas da atualidade que impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de se considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até às instituições tradicionais de ensino para aprender. Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos *on-line*, além das inúmeras possibilidades de se estar informado, a partir das interações com todos os tipos de tecnologias.

Essas propostas, conforme Kenski (2003), encaminham os participantes para novos conhecimentos, comportamentos e atitudes, requeridas pelo novo estágio de desenvolvimento da sociedade. Buscam o desenvolvimento de competências pessoais e grupais valorizadas socialmente como: participação coletiva, autonomia e interdependência, flexibilidade, o desafio

⁵⁷ Professora aposentada pela UNICAMP, atualmente professora voluntária na USP. Diretora da empresa *SITE Educacional*, uma empresa acadêmica que presta serviços e realiza pesquisas em tecnologia educacional, oferece cursos para a formação pedagógica em educação na *web* e consultoria para planejamento integrado em educação a distância para instituições de ensino e empresas. A empresa *SITE Educacional* é formada pela equipe do grupo de estudos Memória, Ensino, Novas Tecnologias (MENT), e encontra-se instalada na incubadora tecnológica da USP, no Centro Incubador de Empresas Tecnológicas (CIETEC) (do qual Kenski é sócia-diretora geral), localizado no IPEN, campus da USP. Kenski é também consultora do projeto de EAD para o SEBRAE-NA, com o projeto de pesquisa: [competências do Tutor em EAD do SEBRAE – NA](#). É coordenadora pedagógica do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em *Design Instrucional para Educação on-line*, no SEBRAE. Atua na linha de pesquisa na empresa *SITE Educacional*: [ensino colaborativo educação corporativa, metodologias e processos em EAD via Internet](#) e projeto de capacitação via vídeos educativos. Membro do Fórum de Dirigentes de Empresas de EAD da ABED. (CNPq/Lattes, 2005).

de lidar com pensamentos divergentes, a superação em conjunto de problemas postos, a vivência de diferenciados estilos de coordenação, a avaliação permanente e a análise dos processos e dos procedimentos utilizados individual e coletivamente para alcançar os resultados. Para a autora, as atuais tecnologias digitais de comunicação e informação orientam para novas aprendizagens. Aprendizagens estas que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras, que as encaminhem para novos avanços socialmente válidos no atual estágio de desenvolvimento da humanidade.

Conforme avalia Kenski (2005), o sistema educacional tradicional, sem a colaboração das novas tecnologias, como espaço político é excludente, com estruturas fechadas. A formação é niveladora, o desempenho é individualista, a docência é artesanal (com ênfase nos aspectos cognitivos do conhecimento, com baixa interação comunicativa e, ainda, com mínima interação com outras estruturas e espaços). Assim, por meio da EAD e das novas tecnologias, o sistema educacional passa a ser inclusivo, com organização aberta, com múltiplas formações e com desenvolvimento de várias inteligências, assim, a interação é intensa com múltiplos espaços e ocorre a otimização dos processos educacionais, nos quais a ação docente acontece em colaboração (equipes). Ocorrem, ainda, outras mudanças no sistema de ensino, como a flexibilização nas estruturas, nos espaços; flexibilização nos horários (o funcionamento é ininterrupto, ocorre uma diversidade de articulações entre áreas, grupos, pessoas e espaços local, regional, nacional e internacional). Para Kenski (2005), não é aceitável, em pleno século XXI, a educação não acoplar essas possibilidades.

Esse é o contexto em que se delineia a defesa e os principais argumentos destes autores em relação à modalidade de EAD. No texto a seguir procuramos discutir e compreender os principais argumentos que aparecem em suas produções, visto que, em sua maioria, ancoram-se em conceitos difundidos pelos preceitos neoliberais.

1.4 EAD: tramas de um discurso

Nesta seção, exploramos a produção e argumentos do segundo grupo anunciado no início deste texto, assim como o uso de termos como aprender a aprender, cidadania, competências e

flexibilização – que estão presentes em autores dos dois grupos indicados por nós –, usados no discurso que visa disseminar e naturalizar a EAD em nosso país.

Situados nesse segundo grupo, conforme pudemos observar em sua produção, os argumentos estão pautados especificamente na relação custo-benefício, na possibilidade mercadológica que a EAD pode representar, além de difundir fortemente a ideologia da sociedade do conhecimento, as novas competências e as habilidades que o trabalhador necessita para se atender a nova ordem mundial, ou seja, o perfil de trabalhador que o mercado de trabalho necessita. Destacamos, nesse sentido, os seguintes autores: Leite (1998), Moraes (1997; 1998), Azevedo (2003); Moran (2003; 2005) e Kenski (2003).

Estes autores, conforme podemos conferir em seu currículo *lattes*, trabalham em universidades privadas e em empresas educacionais ou, em alguns casos, até trabalham em universidades públicas, mas mantêm fortes relações com OI e empresas educacionais. A partir dessa constatação, podemos indagar sobre qual é o seu comprometimento com a educação pública e gratuita de nosso país e o que representa essa preocupação com a democratização da educação difundida em seu discurso.

Na produção de Moraes (1998), podemos observar que se destacam como possibilidades do processo de informatização da educação, por meio da EAD, os seguintes aspectos: democratização do acesso à informação, como condição imprescindível à prática da democracia; redimensionamento da educação diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e de cooperação, que assegurem ao indivíduo competências necessárias à gestão da prática social do conhecimento; ainda, afirma que tudo isso faz parte de uma nova sociedade que presenciamos: a sociedade do conhecimento. Além disso, essa autora defende que precisamos adotar o *aprender a aprender* que traduz a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades” por teorias transitórias,

Ligia Leite (1999), ao fazer considerações sobre o ensino à distância como uma possibilidade pedagógica, apresenta seus benefícios em três amplas categorias, mas destaca uma: a alta relação custo-benefício, pois se pode treinar um maior número de pessoas com maior frequência, reduzindo custos de deslocamento de pessoal e, também, novos alunos podem ser incluídos no sistema sem custo adicional; a EAD, especialmente em sua modalidade *on-line*,

pode não ser a melhor solução para reduzir custos, entretanto, é uma solução para ampliar a capacidade de inclusão do sistema de ensino superior, afirma Azevedo (2003).

Moran (2005) considera que a EAD atinge, fundamentalmente, os professores em serviço ou futuros professores que têm dificuldade de pagar um curso presencial ou que moram longe dos grandes centros. Algumas destas instituições conseguem abrir vestibulares para 10 mil alunos de uma vez e conseguem chegar, em pouco tempo, a mais de trinta mil alunos. Kenski (2005) afirma que, por meio da EAD e das novas tecnologias, o sistema educacional passa a ser inclusivo, com organização aberta. São múltiplas as formações e o desenvolvimento de várias inteligências, a interação é intensa com múltiplos espaços e ocorre a otimização dos processos educacionais, nos quais a ação docente acontece em colaboração (equipes). Ocorrem outras mudanças no sistema de ensino, como a flexibilização nas estruturas e nos espaços, para Kenski (2005) não é aceitável em pleno século XXI a educação não acoplar essas possibilidades. Percebemos, desse modo, que as principais justificativas dos autores para implantação da EAD consistem na possibilidade de um número maior de pessoas ter acesso à educação ou, como Leite (1999) afirma, em se poder treinar um número mais expressivo de pessoas, com mais frequência e com menores custos. É uma concepção, no mínimo, esvaziada e técnica que se tem sobre educação como treinamento e que está de acordo com os programas de formação em serviço que o governo implanta, como o Pró-Licenciatura.

Há outras justificativas, como a de que mediante a EAD estaremos redimensionamento a educação diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade; como a de que a EAD é uma solução para ampliar a capacidade de inclusão do sistema de ensino superior, que assim estar-se-á atendendo às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica mundial; como a de que tal implantação está sendo efetivada devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas inovações tecnológicas, para adaptação à nova sociedade, a do conhecimento, da informação, nesses tempos de disseminação da ideologia da globalização.

Esse vocabulário, conforme autores que utilizamos para realizar a nossa análise, está construído em cima de uma ideologia disseminada pelo capital e pela classe que o representa, a qual tem por objetivo perenizar as desigualdades sociais. Isso porque a globalização, segundo Wood (2006), marcada pelo desenvolvimento tecnológico, não compreende uma nova época, nem novas relações de poderes, mas a continuidade do capitalismo. Assim, Wood (2006) compreende que o caráter da globalização para os países centrais é estratégico, especialmente a

partir da década de 1970, quando novas relações de poder comerciais são estabelecidas e fortalecidas pelo alto desenvolvimento tecnológico. As novas formas de produções tecnológicas caracterizam uma maior concentração de trabalho no setor de serviços como nos EUA, onde 70% dos empregos situam-se nele. As relações entre países centrais e periféricos permanecem assimétricas com esse novo processo global, tendo aumentado as clivagens sociais pelo processo de acumulação concentrada nos países centrais.

Quanto à ideologia de que estamos vivendo em uma sociedade do conhecimento, não é real a existência de um novo modelo de produção, de acordo com Mari (2006). O autor afirma que:

A superação da produção individual pela social pode ser visualizada na sua externalidade, no produto social: a máquina, a tecnologia, enfim, em todas as forças produtivas. Esta forma de produção cooperativa engendra o homem social, o ser social, embora ainda sob o modo de produção capitalista. As revoluções contínuas advindas das mudanças na base técnica, no modo de fazer as coisas, impõem também novos modelos educacionais que funcionam como mediações para tornar orgânica a hegemonia dominante. Dentro desse raciocínio não é possível entender a “sociedade do conhecimento” como um novo modo de produção. O processo de criação e inovação de novos produtos resulta do mesmo ritual das revoluções tecnológicas anteriores, ou seja, das formas mais avançadas de efetivar o modo de produção capitalista. Processo esse que continua cindindo os homens em duas classes essenciais distintas. Afirma Marx (1994, p. 673) sobre essa cisão: “a produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado, o capitalista e de outro o assalariado”. Ambas forças coincidem e se reproduzem reciprocamente. Assim, a “sociedade do conhecimento” aparece como uma forma avançada de perpetuação da cisão capitalista entre os homens.(MARI, 2006, p. 63).

Portanto, o discurso fundamentado na sociedade do conhecimento é, com base em Duarte (2001), um discurso apologético que tem no determinismo tecnológico e no economicismo a sua base de sustentação. Mas não podemos desconsiderar que essa base tem servido à elaboração de políticas que propagam a necessidade de um trabalhador com novas características, associadas mais a aspectos da personalidade, configurando um perfil que adentrou o campo educacional, e vem orientando os “novos” requisitos para docentes e alunos, e isso, pelo que observamos, tem fundamentado os argumentos em defesa da EAD atualmente.

Esse novo perfil de professor e de aluno, para uma nova sociedade, com mudanças tecnológicas, competitividade, com flexibilização e competências, faz parte de um novo vocabulário que, de acordo com Moraes (2003a, p. 8-9), “serve para legitimar o processo reformista no campo da educação que intenciona construir um clima de consenso em nossa sociedade”.

Segundo Moraes (2003a), junto à ressignificação do vocabulário, a retórica presente nas políticas educacionais da década de 1990, com continuidade no novo milênio, funda uma rápida desatualização de antigas teorias e propõe um projeto educativo para formar um “cidadão” que possua as competências necessárias para dominar os chamados “códigos da modernidade” (MORAES, 2003a, p. 9). As TIC foram definidas como os elementos básicos da dinâmica da nova ordem mundial e do exercício da cidadania. É isso que podemos observar quando os autores defendem que estamos entrando numa nova era, num mundo moderno, e que a EAD é a modalidade adequada para adaptar as pessoas a este contexto.

De acordo com indicações de Evangelista e Shiroma (2003b, p.268), os termos competências e flexibilização, presentes na defesa da EAD, além de estarem atrelados à reforma educativa instituída na América Latina, estão em consonância com o conceito de profissionalização docente que “vem sendo arquitetado como uma importante estratégia de controle docente, isto é, de gerenciamento do trabalho docente”. Na hipótese das autoras, a popularização do conceito de profissionalização docente tem como intenção conceder ao professor um grau de maior importância e, simultaneamente, inseri-lo numa formação técnico-instrumental que o leva à perda do controle de seu trabalho. Ou seja, esta política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de “novo” profissional, responsável, competente e competitivo (EVANGELISTA e SHIROMA, 2003b, p. 271-272). Nesse quadro, Shiroma (2003, p.76) argumenta que “a reforma dos anos de 1990, sob a denominação “profissionalização”, teve como meta operar a “desintelectualização do professor” .

Ainda sobre o termo flexibilidade, destacada pelos autores na defesa da EAD, Barreto⁵⁸ e Leher (2003, p.39) afirmam ser elemento-chave das reformas almejadas, pois:

⁵⁸Raquel Goulart Barreto é pesquisadora do CNPq, com o projeto *Tecnologias da informação e da comunicação e educação a distância: o discurso do MEC*. Docente na UERJ nas disciplinas de *Tecnologias e educação*, no curso de Pedagogia, e no curso de pós-graduação com o tópico especial sobre *Tecnologias e linguagens*. Tem vários capítulos

Quanto maior a flexibilidade, maior a competitividade no mercado. Assim é possível aprender que trabalhadores flexíveis, isto é, sem direitos trabalhistas, reduzem o “custo Brasil” e, portanto, aumentam a competitividade internacional das empresas. A mesma lógica é aplicada à educação. Escolas mais flexíveis – as que deixam suas raízes vingar na esfera privada – são mais eficientes.

Barreto e Leher (2003) afirmam que o discurso difundido nos anos de 1990 foi o de que não adiantaria descentralizar e flexibilizar a escola se os professores e currículos não fossem flexibilizados.

Um grande desafio da reforma, portanto é flexibilizar o trabalho docente. Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e também flexibilizados. E, assim os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a “globalização”. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 40).

Dessa forma, a lógica difundida pelas políticas públicas cria uma aparência de inovação e adequação da formação inicial dos professores, objetivando prepará-los para o enfrentamento dos novos tempos. Entretanto, esse enfrentamento não significa a superação dos dilemas existentes na formação e trabalho docente. Pode, sim, ser definido como um treinamento com um caráter meramente instrumental que objetiva, de fato, a legitimidade e a segurança que garantam a reprodução global do capital. Barreto (2003b) considera, ainda, que a lógica da flexibilização é um recurso usado para a precarização da formação docente e está sendo viabilizada, em nível operacional, pela junção entre as TIC e a EAD.

Para Barreto e Leher (2003), é com base nessa lógica que a EAD é intencionalmente inserida na formação docente, com o objetivo de enfraquecer material e, simbolicamente, os professores. Nessas articulações, o esvaziamento da profissão, deliberadamente, é sistematizado por meio de reformas e inserção da EAD na formação inicial que passa a ser aligeirada, com uma racionalidade técnico-instrumental e com base teórica nas competências⁵⁹ e habilidades. Com

e livros publicados sobre as TIC na formação de professores e seu uso na educação, sendo o mais conhecido *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas* (2001) (CNPq/lattes, 2005).

⁵⁹ De acordo com Barreto e Leher, E. (2005, p.20), analisando o discurso do MEC nos anos de 1990, constata-se que a noção de competências propostas aos professores oferece: (1) os elementos teóricos e ideológicos à idéia de que o

essas premissas, o grande capital passa a exercer um maior controle “político-ideológico” da formação e atuação do professor (BARRETO e LEHER, 2003, p. 51).

Sobre o conceito de competência⁶⁰ incorporado à formação docente na EAD, Barreto e Leher, E. ⁶¹ (2005, p.19) afirmam que:

Historicamente associada ao tecnicismo, a formação por competências era anunciada como modelo mais adequado aos processos de trabalhos “flexibilizados”, decorrentes das mudanças tecnológicas e da organização do trabalho, operada pelo grande capital na busca da recuperação de lucros, tolhidos desse o agravamento da crise estrutural dos anos 1970. No interior deste novo arranjo estrutural, é formulado o discurso da necessidade de um novo perfil de trabalhador – polivalente e mais dócil frente ao capital – e a partir dele o movimento de um novo modelo de formação, baseado em competências, que se aprofunda nos anos de 1990, em um contexto de declínio do Estado de Bem-Estar Social. .

No que tange às concepções de formação que constatamos na produção de Moraes, M. C. B. (1997, 1998), Belloni (1999, 2002), Moran (2003, 2005) e Kenski (2003, 2005), assistimos a um retorno à concepção tecnicista do educador (neotecnicismo), tal como anunciado por Freitas (1999), com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação. A opção por esse modelo de formação também atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino que, segundo Freitas (1999), negam toda a trajetória do movimento dos educadores na luta pela melhoria das condições de formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional.

Constata-se que os preceitos postulados nas produções dos intelectuais que preconizam a EAD sugerem, mais uma vez, a valorização do “aprender fazendo”, do “aprender vivenciando”, favorecendo, segundo Moraes, M.C.M. (2003b), um “recoo na teoria” na formação docente nos últimos anos.

Silva Jr. (2003, p. 82), ao discutir sobre a EAD na formação docente, aponta que, segundo as linhas de ação da SEED no que se refere à formação docente a distância, a lógica propagada é a da existência de um sistema tecnológico cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais

processo educativo pode estar desvinculado de concepções científicas, filosóficas e políticas e (2) as condições para o esvaziamento do trabalho docente, redefinido como habilidades empiricamente obtidas.

⁶⁰ Sobre “competências”, Cf. Campos, 2002 e Ramos, 2002.

⁶¹ Elizabeth Menezes Teixeira Leher é pesquisadora do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) na UERJ e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação do CNPq (Proped-CNPq), (CNPq/lattes, 2005).

simples, capaz de, entre outras possibilidades, “familiarizar o cidadão com a tecnologia de seu cotidiano”, “dar respostas flexíveis e personalizadas para as pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento” e “oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento”. Tais linhas de ação, para o autor, parecem demonstrar o critério norteador das escolhas de políticas de formação e capacitação de professores: o uso intensivo de novas tecnologias educacionais e, talvez, a relação custo/benefício como definidora do tipo de exercício dessas atividades formativas. Trata-se, pois, de uma lógica na qual predomina o privado, tanto no que se refere ao que não é de alçada do Estado, quanto no que se refere à esfera econômica e à racionalidade mercantil.

Com isso, constitui-se um campo formativo de professores orientados, pela racionalidade do mercado, a produzir uma esfera política, na qual o campo profissional torna-se o centro. Esse parece ser um indicativo de que a valorização dos professores se daria por meio de sua capacitação instrumental e não pelo papel essencial que exercem na construção das relações sociais e na formação humana. Isso poderia explicar, ao menos parcialmente, o fato de as reformas educacionais estarem orientadas por pedagogias do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001) ou pelos modelos de competências nos quais “A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável” (SILVA JR., 2003, p. 82).

Em nossa análise, o discurso dos autores que defendem a EAD como modalidade fundamental da democracia tem suas determinações assentadas em discursos postos por OI que têm declarado interesse na manutenção da lógica capitalista atual. Os destinos da educação, desse modo, estão diretamente ligados às demandas de um mercado insaciável da dita sociedade da informação ou do conhecimento, que “denotam uma aceitação acrítica da lógica do capital, na obstante a violência econômica e a destruição cultural efetivada por sua vanguarda”. (MORAES, 2003a, p. 12).

Desmontar esse discurso sedutor, no qual reina a supervalorização das novas tecnologias, da necessidade da utilização na formação docente por meio da EAD, não é uma tarefa fácil. Contudo, pode-se iniciar compreendendo que a lógica subjacente à propagação de maravilhas das TIC é a lógica que norteia a política de educação superior à distância: compra e adaptação de pacotes tecnológicos; aligeiramento da formação profissional; e certificação, em larga escala, especialmente para treinamento de professores em serviço (LIMA, 2005).

Isso pode ser traduzido nas políticas propagadas pelo governo, nas quais observamos que a tecnologia é supervalorizada em detrimento do sujeito e da ação, a formação é realizada com intenção de desintelectualização (SHIROMA, 2003) e de treinamento para uso dessas tecnologias, pelo que ocorre uma formação acrítica para o consumo das TIC.

1.5 O determinismo da tecnologia disseminado pela EAD.

Além da necessidade de ampliação do mercado consumidor das novas tecnologias e da necessidade de fazer circular informações que interessem ao processo de reprodução do capital, conforme afirmou Lima (2004), existem outros elementos que influenciam na insistência e naturalização das TIC, atualmente. Isso anuncia Barreto (2003a) ao destacar que, a partir de 1995, as TIC passaram a constituir referência obrigatória nos discursos das políticas educacionais para esta formação e, para sistematizar as ações nesse sentido, foi criada (inclusive neste mesmo ano) a SEED, que trouxe, como metas, ações por ela consideradas paradigmáticas.

À complexificação dos materiais de ensino tem sido articulado o aligeiramento da formação profissional: a capacitação em serviço “substituindo” ou preenchendo lacunas de uma formação inicial descuidada; a valorização do ensino desvinculado da pesquisa; a concentração nos novos materiais em si; o “sistema tecnológico” no lugar do sujeito; os “métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância” sustentando o que o MEC representa como sendo “a construção de um novo paradigma para a educação brasileira”. (BARRETO, 2003b, p. 23).

No cenário mundial, a utilização das TIC como estratégias de EAD também passou a integrar as condicionalidades para a concessão de empréstimos aos países em desenvolvimento. Os OI (principalmente o BM que defende a formação inicial de forma distinta em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, como se configura o caso do Brasil) exemplificam tal concessão. Barreto (2003a) relata que, em artigo publicado por representante do BM,⁶² é abordada:

⁶² Trata-se do texto *Treinamento de professores ou desenvolvimento profissional permanente?* Difundido na Revista *TechknowLogia*, dedicada ao tema formação de professores e tecnologia (nov./dez. 2000). Esta revista, editada pela UNESCO-OCDE (www.techKnowLogia.org), tem a presença constante de representantes de outros organismos internacionais.

A mudança de paradigma na formação de professores nos países desenvolvidos: da separação entre a formação inicial e em serviço para um continuum caracterizado pela articulação da teoria, prática e pesquisa, abrangendo a formação inicial, a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional ininterrupto. Nesse movimento as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo. Ao tratar da formação de professores nos países em desenvolvimento, o mesmo artigo reduz as TIC a estratégias de EAD, em especial a programas de certificação em larga escala, e destaca iniciativas no Brasil, Uganda e Vietnã, apontando para a sua homogeneização e submissão às leis do mercado. (BARRETO, 2003a, p. 275).

Barreto (2004) assinala que, no artigo escrito por consultor da CEPAL⁶³, fica claro um discurso de ordem econômica que veicula um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental e ancorado nos materiais de ensino. Segundo a autora, essa substituição se refere à tecnologia a ser substituída que, neste caso, é o professor, na medida em que é cara e ineficiente. Nessa perspectiva e por meio do uso das TIC, os docentes deixam de ser os principais detentores do conhecimento em sala de aula e passam a ser apenas os animadores de grupo ou tarefeiros.

Para um “tarefeiro”, cuja competência é identificada à realização de procedimentos preestabelecidos, basta treinar habilidades desejáveis em curto prazo. Neste movimento, não há espaço para muitas dúvidas, já que as propostas se baseiam em duas suposições: (1) a de que haja consenso acerca destas habilidades; e (2) a de que a utilização das TIC dê conta, de modo econômico e eficaz, preferencialmente a distância, das estratégias necessárias ao desenvolvimento destas mesmas habilidades. (BARRETO, 2003b, p.15).

Para Barreto (2003b), é nessa perspectiva de esvaziamento e enfraquecimento do trabalho docente que, atualmente, as iniciativas oficiais priorizam a formação de professores, na qual se aplicam materiais instrucionais como substitutos das condições de trabalho e de formação de professores. Para a autora, por meio da utilização das TIC na EAD, está sendo usada uma nova roupagem para o velho “determinismo técnico”, com a valorização da técnica em si e com a ênfase posta em uma espécie de treinamento e não como estratégia de uma sólida formação inicial necessária (2003b, p.19).

Dessa forma, os organismos internacionais concluem que o monopólio do conhecimento detido pelo professor pode ser quebrado por meio da intensificação do uso das TIC. Com o conhecimento inscrito nos *softwares*, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode

⁶³ Cf. Labarca, 1995. Revista da Cepal.

atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo “globalizado”, preferencialmente, à distância e em menor tempo (BARRETO, 2003a).

Tecnicamente falando, esta perspectiva é a de que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados: um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental. Nestes termos, importa o aumento da produtividade dos sistemas educacionais, por sua vez atribuído ao uso intensivo das tecnologias. Não seria a educação a ferir a lógica do mercado (quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano) e a ética da acumulação do capital. (BARRETO, 2003b, p. 18).

O esvaziamento do trabalho docente, segundo a autora, está inscrito na formulação da SEED, instituída para dar conta da revolução tecnológica, anunciada pelo então ministro Paulo Renato de Souza, em 1996, no lançamento do “ano da educação”. Ela comenta que na própria denominação da SEED está a marca da sua simplificação de raiz: a tecnologia reduzida à condição de estratégia para um fim específico. Para ela:

Se o discurso dos organismos internacionais promove o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o do MEC vai além, operando o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para a atividade docente e para a tarefa docente) remete a negação dos professores como sujeitos. Em movimento de fetichização máxima, as ações e transformações listadas são atribuídas a um sistema tecnológico (artigo indefinido a ser destacado). (BARRETO, 2003a, p. 277).

Dessa forma, as tecnologias (um sistema tecnológico) são reduzidas a estratégias e até mesmo a materiais de EAD, corroborando com a despolitização e despersonalização docente. Nessa direção, para a autora, o objetivo do governo é que a EAD contribua para a disseminação dos parâmetros curriculares e para a avaliação por competências (SAEB, ENEM, PROVÃO) por meio de um currículo centralizado, sustentando um controle sem precedentes sobre as metas postas para a educação brasileira⁶⁴. Em relação à formação docente, Barreto (2003a) afirma que o foco está posto na EAD que, dessa forma, tem sido esvaziada, aligeirada e minimizada. A reciclagem, a capacitação ou o treinamento em serviço e a formação continuada têm sido os

⁶⁴ A autora afirma que existe uma articulação que diz respeito a uma triangulação que confere materialidade ao discurso dos organismos internacionais, compreendida por “diretrizes curriculares nacionais, avaliação unificada e educação a distância.”

rótulos atribuídos às propostas de formação de professores que estão partidas, assim como a universidade. Para a autora:

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. (BARRETO, 2003b, p. 25).

O conjunto dessas políticas impostas por OI e aplicadas pelo MEC, na opinião de Barreto e Leher, E. (2005, p.17), “corroborar a metáfora do ‘globalitarismo’ de *Ramonet*, editor de *Le Monde diplomatique*: a ditadura do pensamento único, cujo principal efeito é o apagamento dos sentidos plurais em circulação e em disputa por hegemonia”.

Com perspectiva assemelhada, João dos Reis Silva Junior⁶⁵ afirma que a EAD se coloca como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por TIC com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto em que a objetividade social apresenta um horizonte orientado pela racionalidade mercantil, intencionalmente produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade dos anos de 1990, principalmente a reforma do Estado e da educação superior.

A reforma educacional brasileira da segunda metade dos anos de 1990, segundo Silva Jr. (2003), é, na sua particularidade, parte das mudanças aludidas que se estruturam segundo a mesma racionalidade dos movimentos de reforma do Estado. Portanto, assiste-se, nesse período, a uma série de transformações paradigmáticas na esfera educacional. Essas transformações são ilustradas pela reforma curricular – realizada em todos os níveis e modalidades, de forma centralizada, por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisa – e pela reforma no financiamento educacional articulada com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema Nacional de Avaliação, entre outras medidas no campo educacional. Tais medidas, para o autor, são os meios para a rearticulação das esferas pública e privada, que resultam dos deslocamentos do capital no processo de universalização do capitalismo.

No âmbito pedagógico, as novas tecnologias educacionais trazem consigo a limitação de opções para a formação, além de tornar rígido o campo de ação dos professores multiplicadores e,

⁶⁵ Atualmente é docente na UFSCar e pesquisa nas linhas de Trabalho e política educacional e Organizações e políticas educacionais. Participou de mesa redonda sobre educação a distância na 25ª ANPEd em 2002, de onde originou-se o texto aqui exposto. (CNPq/*lattes*, 2005).

consequentemente, mais engessada a ação dos professores que se formam em cursos a distância. A base tecnológica orienta o campo de alternativas da prática formativa ancorada nas relações sociais, pois, para o autor, quando a prática se realiza de forma presencial, o campo de alternativas se faz na relação entre a objetividade social compartilhada pelos atores das práticas sociais na instituição escolar. Por meio da EAD, torna-se impossível a transferência da objetividade social entre os especialistas e os professores em formação no exercício da profissão.

Essa parece ser uma das razões para as reformas estarem embasadas no império do cognitivismo, da adaptação e da instrumentalidade, como mostram os pressupostos da reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, conclui Silva Jr. (2003). Tratando-se de uma reforma feita por um Banco, ainda que com grande interferência na área social, o BM tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade, a razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão da proporcionalidade custo/benefício, sem a preocupação com o educador.

Observa-se que Silva Jr. (2003) considera que a racionalidade informada nas políticas públicas para a formação de professores por meio da EAD é instrumental, técnica e está inserida na reforma do Estado e da educação, num contexto de universalização do capitalismo e de sua conseqüente mudança no metabolismo social. Diante disso, o campo profissional passa a ser a esfera de mediação entre o Estado e a sociedade civil e entre o indivíduo e a sociedade. Daí, talvez, a ênfase, como pressupostos da reforma educacional, nas pedagogias do *aprender a aprender* e da noção de *competências*, que trabalha com a exclusividade do cognitivo na formação humana em detrimento da educação tomada como prática social e, dessa forma, possibilita a efetivação dos programas da SEED e alcança os objetivos por esta pretendidos. Assim, as políticas de formação de professores, por meio da EAD, seguem a mesma racionalidade da matriz teórica, ideológica e política da reforma do Estado e da educação no Brasil.

Ao finalizar sua análise sobre a formação a distância, o autor afirma que devemos estudar a especificidade dos programas dessa modalidade educacional e, ao mesmo tempo, apanhar a racionalidade que informa as transformações por que passou o Brasil nos últimos vinte anos, as quais têm em seu centro as reformas institucionais nas diferentes esferas de atividade humana, com o “objetivo político estratégico de mudança nas estruturas sociais brasileiras, dada a inserção

submissa no processo de universalização do capital em nível planetário” (SILVA JR., 2003, p. 91).

A partir desta exposição, entendemos que o lugar que as TIC ocupam na política de EAD tem alguns objetivos claros: aumento da circulação de mercadorias, substituição do professor e a naturalização da idéia de que, por meio da tecnologia, pode haver uma superação da sociedade desigual em que vivemos. Esse discurso é o que se apresenta em documentos de OI e nacionais como veremos no próximo capítulo.

2 UNESCO E BM - POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

Não tenho receio de confessar, nesse tempo marcado pela supremacia da instrumentalização, pelo culto ao aparato, ao servilismo e à praticidade, o que o homem necessita para superar isso é de utopias, isto é, de estruturas mentais que o capacitem a tornar possível o impossível.

F. Escardó

2.1 O papel articulador e disseminador de um novo ideário na educação realizado pela UNESCO e BM

A ideologia difundida da globalização⁶⁶ da economia faz parte de um novo projeto de sociedade que se apresenta pela concepção de que, por meio da globalização financeira, constitui-se uma nova sociedade, a sociedade do conhecimento⁶⁷. A participação dos OI na elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem esse projeto tem importância fundamental. As diretrizes dos OI que se articulam, como aponta Ianni (2000), com os interesses das corporações transnacionais, intenciam garantir e potencializar o incessante movimento de acumulação do capital, mediante a construção do ideário de que as relações reguladas pelos princípios do livre mercado são a única saída possível. Apesar da compreensão de que esses OI têm grande peso nas tomadas de decisões das políticas nacionais, vale ressaltar que não se trata de decisões unilaterais, mas de ações que são, como sinaliza Aguiar (2001, p. 38), “compartilhadas com as autoridades nacionais, havendo uma confluência de interesses e objetivos no campo político e econômico”.

Nesse novo modelo de sociedade ideologicamente difundida, o conhecimento é compreendido como o novo propulsor da dinâmica social e as TIC são consideradas como os principais fatores de produção nessa fase de reestruturação produtiva do capital. Essas alterações que se passam no processo, na gestão e na organização do trabalho nas diferentes esferas da

⁶⁶Castro (2001, p.1) verifica, a partir do raciocínio de Brzezinski, que “globalização é sinônimo de americanização, o que dá ao termo uma conotação descaradamente ideológica e apologética do modelo americanista. Esta interpretação encontra confirmação na contundente afirmação do conhecido economista norte-americano John Galbraith (1997)” *“Globalização não é um conceito serio. Nós, americanos, o inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países”*.

⁶⁷ Para análise sobre a ideologia da sociedade do conhecimento, suas origens e implicações, ver capítulo I e II da tese de doutoramento de Mari (2006).

produção e da circulação de bens e serviços, têm-se difundido como consequências da chamada “Revolução Tecnológica”⁶⁸ que, concentrada nas TIC, remodela a base material da sociedade (CASTELLS, 2003).

A justificativa de que existe uma reforma tecnológica que se materializa no período de crise do capital e que altera a organização de seu processo de produção, modificando a estrutura das relações de trabalho, é apontada como mais um dos motivos para que sejam efetivadas mudanças na educação e no trabalho docente, adequando-os às novas exigências advindas das inovações tecnológicas e conseqüentes mudanças no mundo do trabalho. Como consequência disso, novas formas de organização de relações de trabalho no interior das instituições passam a existir. Nesse sentido, a reforma educacional e a reformulação da formação e do trabalho docente sofrem implicações importantes em função dos objetivos e finalidades das reformas econômicas e políticas em curso.

Nesse contexto, as políticas promovidas por OI, dos quais destacamos UNESCO e BM⁶⁹, vêm orientando o conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países denominados periféricos. De acordo com Lima (2005, p. 68):

Estas reformas configuram o projeto neoliberal de sociabilidade vigente no contexto mundial pós anos 70 do século passado. Um liberalismo relançado que vem desenvolvendo as bases materiais e ideológicas para a intensificação da mundialização financeira. Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e o início do século XXI.

Na busca do entendimento do papel dos OI, nas reformas ocorridas no Brasil e em suas articulações com o contexto da América Latina, Caribe (ALC) e mundial, este capítulo apresenta uma análise da atuação do BM e UNESCO no âmbito da elaboração, difusão e monitoramento da execução das reformas educacionais, no que se refere ao ensino superior e, concomitantemente, à formação docente, pois se compreende que esses dois organismos atuam simultaneamente, imprimindo à educação uma função ideológica e estratégica na

⁶⁸ Cf. Katz e Coggiola (1996).

⁶⁹ A escolha do BM e da UNESCO como agências centrais na análise deste trabalho não significa que se ignore a existência de outros organismos que desempenham papéis significativos nas políticas educacionais brasileiras. No entanto, a centralidade que essas duas agências têm no delineamento das políticas em nível mundial e a proximidade o com o governo brasileiro justificam a escolha.

difusão de um novo projeto de sociedade para os países da ALC. Burbules e Torres (2004, p.19) afirmam:

Em termos educacionais, existe uma compreensão de que a versão neoliberal da globalização, particularmente da forma implementada (e ideologicamente defendida) por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, reflete-se uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes.

Tal raciocínio nos leva a compreensão de que o impulso mais aparente da ideologia da globalização nos países periféricos parte da determinação de políticas de ajuste estrutural. Estas são diretamente ligadas à idéia da globalização, no sentido de que todos os procedimentos de desenvolvimento estão atualmente ligados à necessidade imprescindível de criar a estabilidade para o capital internacional. Corroborando com esta afirmação, entendemos que a forma de atuação dos OI, em relação aos países periféricos, é estratégica para o processo de expansão do grande capital, da atual ordem mundial. Com isso, procuramos demonstrar que as propostas dos OI para a formação de professores, centradas no aligeiramento da formação, que privilegia a experiência em detrimento da teoria, e no uso das TIC, além da justificativa do baixo custo econômico e democratização no acesso, sinalizam para um esvaziamento da formação inicial e continuada desses profissionais, configurando um quadro no qual se valoriza a certificação em massa e não a qualificação docente. Simultaneamente, ocorre a retirada da formação docente do *locus* da universidade tradicional, o que reforça, em nossa análise, o interesse dos OI na “desintelectualização” desse profissional (SHIROMA, 2003), com a intenção de torná-lo pragmático e diminuir sua capacidade de intervenção consciente. Kuenzer (1999, p.179) assevera que:

Assim o velho modelo de graduação tem sua morte decretada em nome da racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificada em termos de formação [...] com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior

Destaca-se, nesse contexto, que organismos como BM e UNESCO têm uma forte presença na formulação de políticas educacionais, ainda mais dentro de quadros de rigor financeiro e reformas estruturais das economias. De acordo com Mello e Faleiros (2005, p.189):

O Banco Mundial em conjunto com as organizações do capital na sociedade civil processa as informações sobre as iniciativas necessárias a definição de políticas públicas que não ponham em risco o projeto de sociabilidade por ele propagado. Ao mesmo tempo, como esse modelo não deve ser imposto, fomenta-se a participação de todos na execução das diretrizes estabelecidas. É essencial a preparação subjetiva para este tipo de participação, e a escola pública, as diversas mídias e os movimentos culturais tornam-se importantes veículos dessa pedagogia voltada a colaboração na América Latina no século XXI.

Ao realizar a pesquisa sobre trabalhos, produzidos nos últimos anos, que apontam a interferência dos OI na definição das políticas educacionais brasileiras, encontramos vários autores⁷⁰ que estudam e produzem sobre o assunto, reafirmando a importância de analisarmos efetivamente essas políticas. As interferências assinaladas têm sido destacadas tanto no aceite de pacotes previamente definidos com o consenso do Estado brasileiro, quanto na liberação de empréstimos, como também em decorrência da sintonia ideológica e política do governo central com as agências financeiras internacionais. A presença constante dos OI, no que se refere a reformas educacionais, na ALC reforça a sua urgência e interesse em implantar políticas para minimizar a crise, aliviando a pobreza, a fim de que o capital possa continuar a se reproduzir estavelmente.

Os exames críticos, acima assinalados, sobre a presença de OI na política educacional, dão ênfase ao fato de que esta pode levar a um processo de planejamento de políticas públicas, por meio de estratégias de mercado, em vez de escolhas e planejamentos públicos racionais. Estes mesmos exames críticos analisam a forma pela qual a presença de organismos externos, como BM e UNESCO, estabelece condições e, em muitos casos, determinam a maneira como a reforma educacional é realizada.

Prioridades são atribuídas; pesquisas sobre reformas educacionais são projetadas, implementadas e utilizadas; iniciativas de políticas são selecionadas, avaliadas ou propostas, certas opções de políticas públicas recebem

⁷⁰ Leher (1998; 2001); Lima (2004; 2005); Neves (2004; 2005) Siqueira (2004); Evangelista (2003; 2005), Shiroma (2003; 2005); Kuenzer (1999), Dourado (2002) entre outros.

legitimidade e apoio financeiro tão amplos que se tornam praticamente hegemônicas. (MORROW E TORRES, 2004, p. 37).

Kuenzer (1999, p.176) acrescenta,

este conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro.

Diante dessas observações, verificamos a necessidade de se realizar uma análise específica de documentos organizados por estes dois organismos que, como pudemos notar, são os articuladores, em grande maioria, do fomento de políticas e de estratégias para a reformulação da educação na ALC.

Para efetivo entendimento das políticas disseminadas pelo BM, faremos no texto a seguir a descrição do papel do Banco e, em seguida, considerações sobre o documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Este documento foi selecionado para análise por considerarmos um marco de difusão da utilização da EAD por meio das TIC no ensino superior e, conseqüentemente, na formação de professores. Na seqüência, expomos sobre as intenções existentes na criação da UNESCO e analisamos sua atuação atual, por meio de projetos e documentos expedidos para ALC, no que tange à educação e à formação docente.

2.2 O Banco Mundial e a Educação

O Banco Mundial⁷¹ começou a operar na área educacional na década de 1960, tendo como prioridades o ensino técnico vocacional e o ensino superior. Tal prioridade decorreu da visão predominante na época, de educação como formadora de mão-de-obra especializada necessária ao processo de industrialização.

A ênfase nos níveis e modalidades de ensino foi muito disseminada nas décadas de 1980-90, quando o BM passou a atuar como auxiliar na cobrança da dívida externa. Dessa maneira, o Banco fez com que os países endividados adotassem ajustes estruturais por meio de empréstimos

⁷¹ Para uma maior análise sobre o papel do BM e sua ação como Banco do conhecimento ver capítulo IV e V da tese de doutoramento, Mari (2006).

específicos e, assim, privatizassem empresas públicas e abrissem, primeiramente, mercados de produtos e, posteriormente, de serviços. Soares (1996, p.15) afirma que:

O BM exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico desempenhado no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

A partir da década de 1990, o BM tem dado ênfase ao corte de gastos públicos, inclusive na educação superior e no direcionamento desses recursos para a Educação Básica, mais especificamente para séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso se comprova quando observamos, em seus documentos, o incentivo à expansão do setor privado (principalmente para o ensino superior), a busca de fontes alternativas de recursos no setor público como: cobrança de mensalidades, cursos pagos, consultorias e contribuição de ex-alunos (apresentada como autonomia financeira), criação de um sistema de avaliação pautado em critérios de produtividade que subsidiem a distribuição de recursos para as instituições, e a diversificação das instituições de ensino superior, dentre as quais podemos destacar a proliferação da EAD e sua expansão, de maneira intencional, na formação docente.

Junto com a proposta de diversificação do ensino superior, é posta uma crítica incisiva ao modelo de universidade de pesquisa existente no Brasil, a qual segue os modelos europeus, considerada cara. Com isso, defende-se a criação de instituições não universitárias. De acordo com Leher (2001, p. 9):

O Banco Mundial entende que na América Latina, por exemplo, não cabe a universidade com modelo europeu. Uma universidade que emprega muita gente, que tem um corpo permanente de professores e funcionários. Uma universidade que tem a docência, o momento de interação entre professores, estudantes, como central na formação, a produção do conhecimento novo. Segundo o Banco Mundial, esta universidade não diz respeito ao desenvolvimento dos países periféricos. Daí o incentivo à diversificação das estratégias de oferta do ensino superior. Os institutos superiores de formação, os cursos sequenciais para a graduação precária em uma série de carreiras, *a estratégia da EAD*. Tudo interessa porque aligeirizam a formação. O banco está convencido de que a formação necessária e adequada aos países periféricos, como os da América Latina, é a mais rápida e voltada para o mercado.

O BM justifica as mudanças necessárias afirmando que *en un país latinoamericano, los costos por estudiante de las universidades públicas son siete veces más altos que en las universidades privadas debido a las tasas de repetición y deserción más altas* (BM, 1995 p. 3). Siqueira (2004, p. 50) sustenta que, nos documentos do BM:

Enfatiza-se não só a necessidade da diversificação das instituições, como se defende o estabelecimento de um sistema estratificado, com poucas universidades de pesquisa no topo, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, e institutos isolados e centros vocacionais e/ou formação técnica com duração de dois anos. As universidades de pesquisa deveriam atender a elite intelectual do país, com verbas públicas, ser gratuitas, mas usar seu potencial para o desenvolvimento, isto é fazer projetos com o intuito de acelerar o desenvolvimento econômico do país e a competitividade das empresas. Já o nível mais baixo no *ranking*, os cursos pós-secundários elevados à categoria de ensino superior, destinado aos mais pobres, deveriam ser pagos e oferecidos pelo setor privado. Também se reforçam novas modalidades de oferta ensino superior, como o *ensino a distância*, o *semipresencial*, bem como sua oferta em blocos sequenciais.

Sendo assim, desde o final da década de 1980, a educação superior perdeu a prioridade na política educacional do BM e, em vários países do mundo, sofreu severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos, tendo em vista restringir os gastos no ensino superior público e otimizar sua eficiência interna. Tudo isso representou adotar práticas de gestão empresarial e, concomitantemente, abrir espaço para a ampliação do setor privado.

Com essas premissas, “o discurso de alívio à pobreza iria somar-se aos da coesão social, da sociedade do conhecimento e da eficiência da gestão do Estado” (SIQUEIRA, 2004, p. 51). Em outras palavras, as universidades brasileiras encontram-se num processo de mercantilização que segue a lógica do mercado, o qual tem transformado tais instituições em organizações sociais prestadoras de serviços, entendidos como mercadorias.

Assim, notamos que a atuação do BM no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras é de liderança, além disso, é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na ALC e, particularmente, no Brasil, ao difundir em seus documentos, entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção de conhecimento, por meio do discurso da privatização e mercantilização da educação.

Coraggio (1996) indica como fundamento do BM o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cuja finalidade é centrada na visão unilateral de custos e benefícios. Dessa maneira, esta visão de política fundamenta-se na descentralização dos sistemas, na preparação de mão de obra flexível, exigida pelo mercado, na realocação dos recursos públicos para a educação básica, na ênfase na avaliação e na eficiência, na implementação de programas compensatórios, na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço (que é o caso do programa Pró-Licenciatura, implantado no Brasil em 2005, pelo qual os professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio são formados por meio do ensino superior a distância).

Da mesma maneira, o BM tem elaborado e divulgado diferentes documentos, entre os quais destacamos o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1995), em que o Banco propõe reformas que devem ser feitas no ensino superior e na formação docente inicial nos países em desenvolvimento, afim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e para a diminuição da pobreza. Para tanto, as políticas educacionais devem ser assentadas no tripé: equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e reformas das estruturas econômicas.

Nessa ótica, o BM recomenda que os sistemas educativos desenvolvam processos formativos que forneçam aos alunos “as habilidades necessárias para se manterem em dia com as necessidades tecnológicas emergentes da indústria” (BM, 1999, p. 27), pois, diante das rápidas transformações tecnológicas e econômicas, o investimento em educação voltada para o mercado de trabalho é imprescindível para o sucesso do setor produtivo, especialmente dos países em desenvolvimento.

Como chaves para o desenvolvimento humano e para a redução da pobreza, educação e tecnologia fazem parte, portanto, de um ideário estabelecido nas discussões mundiais na atualidade, as quais se baseiam nos pressupostos de que a tecnologia constitui um instrumento para o desenvolvimento e a educação é o meio que capacita as pessoas para utilização desse instrumento.

A educação proposta para os países em desenvolvimento, na perspectiva das orientações dos OI, não objetiva que esses países sejam produtores de tecnologias, pois “não é necessário que todos os países estejam na vanguarda do progresso tecnológico mundial” (ONU, PNUD, 2001, p.

5). É fundamental, apenas, que todos estejam capacitados para compreender as tecnologias produzidas mundialmente, de forma a adaptá-las às necessidades locais.

Com essas premissas sobre a atuação do BM, analisar-se-á, a seguir, o documento elaborado em 1994⁷², no qual se disseminam, de forma mais efetiva, orientações para privatização da educação na esfera pública e na introdução da EAD na formação do ensino superior, principalmente na formação docente.

2.2.1 O BM e *las lecciones derivadas de la experiencia*

Na extensão da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado, não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação. Esse processo torna-se expresso na educação superior, na medida em que o discurso dos OI ressalta que, a este nível de ensino, é destinado um montante de verbas públicas maior do que para a educação básica.

Essa política, nesta perspectiva, deveria ser revertida com a garantia de verbas para a educação básica, especialmente para o Ensino Fundamental, por meio da diversificação das fontes de financiamento da educação superior. Quando o discurso dos OI considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação, especialmente superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados, depreende-se que, para garantia da expansão no acesso à educação, é imprescindível o fortalecimento da expansão do ensino privado.

Sendo assim, o processo de privatização envolve a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais e do direcionamento das instituições públicas para a esfera privada, por meio das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e, dentre outros, do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições. Tais orientações estão presentes no documento *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1995), no qual são apresentadas quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. A primeira prevê a diversificação das instituições de ensino superior, sob o pressuposto

⁷² Este documento foi produzido em 1994, porém, faremos análise da publicação de 1995.

do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração e a EAD, por meio das universidades abertas, com seus modernos meios eletrônicos.

A diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas apresenta-se como a segunda estratégia, a partir das seguintes diretrizes:

1) movilizar más fondos privados para la enseñanza superior; 2) proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores debido a ingresos familiares insuficientes y 3) mejorar la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones. (BM, 1995, p. 7).

Para tanto, o BM (1995) defende a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes, o corte de verbas públicas para as atividades “não relacionadas com a educação” (alojamento e alimentação), assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos e a elaboração de cursos de curta duração, consultorias e pesquisas por meio de convênios firmados entre as – universidades e as empresas — convênios estes mediados pelas fundações, consideradas estruturas administrativamente mais flexíveis.

É nesse contexto que se situa o processo de reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil e a expansão da EAD, modalidade educativa amplamente recomendada pelos OI que, a partir da década de 1990, encontrou campo fértil de desenvolvimento no cenário brasileiro.

A reforma do ensino superior no Brasil, desencadeada, sobretudo, a partir dos anos 1990, insere-se no processo da reforma do Estado que, segundo Dourado (2002, p. 236), resulta dessa nova fase da “reestruturação capitalista [e] é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública”.

Assim, o movimento de diversificação e de diferenciação do ensino superior no país vincula-se, em larga medida, às orientações dos OI que defendem a flexibilização dos processos formativos, de modo a atender a flexibilidade dos processos produtivos. Os termos mais significativos que permeiam as discussões internacionais sobre essa temática são: massificação, ampliação e diversificação da educação superior, definição de novos objetivos e funções para a educação superior no século XXI, definição do lugar da universidade no mundo virtual das novas

tecnologias da informação e da comunicação e o papel da educação continuada na formação permanente.

A terceira estratégia é a redefinição das funções do Estado: de instância executora da política de ensino superior, deve tornar-se um agente facilitador da consolidação de um novo marco político e jurídico que viabilize a implantação das diretrizes privatizantes da educação:

Los tipos de reformas antes analizados entrenan cambios profundos en la relación entre el gobierno y la enseñanza postsecundaria. Suponen también, para la mayoría de los países una expansión considerable del sector privado en ese nivel de la educación. (BM, 1995, 61).

Por fim, a quarta estratégia constitui-se na implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior e é concebida a partir do eficiente atendimento aos setores privados:

Las instituciones a cargo de los programas avanzados de enseñanza e investigación deberían contar con la orientación de representantes de los sectores productivos. La participación de los representantes del sector privado en los consejos de administración de las instituciones de enseñanza superior, públicas y privadas, puede contribuir a asegurar la pertinencia de los programas académicos. (BM, 1995, 79).

Dessa maneira, ao estimar as políticas de EAD, o BM justifica que se trata de uma modalidade de ensino que viabiliza uma maior democratização de acesso ao saber sistematizado, tendo em vista que possibilita a ampliação da oferta de ensino e a formação em menor espaço de tempo. Segundo o BM (1995), além da equidade, a EAD no ensino superior tem sido utilizada para melhoria da qualidade. Nesse sentido, sinaliza que o uso da tecnologia neste nível de ensino tem resultado, em universidades tradicionais, na geração de

uma gama de modelos institucionais para distribuir programas de aprendizagem a distância como meio de abordar problemas de acesso, equidade e eficiência em função dos custos, e como meio de ampliar o acesso e preencher a falta de conteúdos especializados nos programas locais de ensino. (BM, 1999, p. 46, tradução livre).

Como uma das respostas às reivindicações da população, no que se refere à democratização da educação, nos moldes em que se apresenta, as propostas de EAD estão, na verdade, configurando-se como um processo de massificação da educação, especialmente do

ensino superior. É evidente que a validade dessas questões não se restringe apenas à EAD, tendo em vista que, para que qualquer processo de democratização da educação superior se efetive, independente da modalidade, não basta que seja ampliado o número de vagas nas instituições, mas, sobretudo, que essa expansão se dê com a garantia das condições objetivas de acesso ao conhecimento científico, pesquisa e extensão. Assim, além do acesso, há que se pensar na permanência com qualidade, de forma que a tônica da expansão não fique restrita à melhoria dos indicadores educacionais.

O Banco também justifica no documento que, com a instauração de maiores diferenças entre as instituições de ensino superior e com o fomento de instituições privadas, pode-se contribuir para satisfazer a crescente demanda social de educação pós-secundária⁷³ e fazer com que os sistemas de ensino superior sejam mais sensíveis às mudanças do mercado de trabalho. Afirma, ainda, que, na Ásia, isso ocorre com eficácia e o resto do mundo deve aproveitar essa experiência para se desenvolver. Relata, também, que nos últimos anos as matrículas em instituições não universitárias públicas e privadas têm aumentado, incluindo-se institutos politécnicos e profissionais de ciclos curtos y *programas de enseñanza a distancia. Sus costos más bajos resultan atractivos para los estudiantes y son más fáciles de establecer por los proveedores privados* (BM, 1995, p. 5).

Essa diferenciação entre as instituições de ensino superior, com o intuito de diminuir os gastos do Estado e contribuir para o desenvolvimento da iniciativa privada, fica clara no capítulo dois do documento que tem como título “*Diferenciación de las instituciones y fomento de la oferta privada*”, no qual se afirma que

el modelo tradicional de universidad europea de investigación, con sus programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado para satisfacer las múltiples demandas del desarrollo económico y social, al igual que las necesidades de aprendizaje de un estudiantado más diverso. La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecuen mejor a las necesidades del mercado de trabajo. (BM, 1995, p. 30).

⁷³ Nesse documento o BM não chama o ensino superior de universitário, mas sim de pós-secundário, assim como denomina em outros documentos de educação terciária. Em nosso entendimento, isso representa uma forma de promover a separação entre as instituições de pesquisa e instituições de ensino que ofertam o ensino superior, nos países da ALC.

Nesse capítulo do documento, é relatado que alguns países têm alcançado muito êxito agindo dessa forma, organizando um número de instituições com uma variedade de objetivos – como, por exemplo: *programas rápidos e sistemas de ensino a distância* e abertura de portas para as instituições privadas para se completar a rede de instituições públicas. Na continuidade do documento, enfatizam-se os resultados positivos que tiveram medidas semelhantes organizadas em países do continente asiático, *China ha creado una red de universidades provinciales y una universidad por televisión para la educación a distancia. La India tiene tres millones de estudiantes de tiempo parcial matriculados en cursos por correspondencia [...]* (BM, 1995, p. 33).

Diante desse quadro, é perfeitamente possível compreender a articulação dessas experiências com as políticas implementadas no Brasil nos últimos anos, como o é caso da TV Escola, do Proformação, do Salto para o Futuro, do Pró-Infantil, do Pró-letramento, do Pró-Licenciatura e da criação da UNIREDE em 2000 e da UAB, que teve sua implementação e difusão no ano de 2005. Essas experiências, implementadas pelo MEC, introduzem o uso das TIC e da EAD no Brasil, principalmente, nas escolas e na formação inicial e continuada de professores.

O ideário de que a educação se constitui em fator de alívio da pobreza e crescimento econômico e social, pois capacita as pessoas para utilizarem os aparatos tecnológicos, faz com que as TIC sejam uma bandeira defendida por muitos, incluindo-se os OI. Na esteira da reprodução do capital por meio da circulação das mercadorias produzidas pelo sistema capitalista e da inculcação da ideologia desse sistema, estimula-se a inserção das TIC na educação e, principalmente, na EAD (SANTOS, 2002).

Ao estabelecer as suas estratégias para a educação na ALC, o BM aponta que, diante das constantes e rápidas inovações na área da informática, sobretudo na área de telecomunicações (*hardware, software* de computadores), os países da região enfrentam o desafio de fazer com que seus “sistemas educacionais ofereçam aos meninos as habilidades que necessitam para manterem-se em dia com as necessidades tecnológicas emergentes na indústria” (BM, 1999, p. 27).

O que está exposto e enfatizado no documento do BM de 1995 é que as medidas de EAD são eficazes e as vantagens são muitas, como menor custo dos programas, resultados mais rápidos, taxas de evasão mais baixas e gastos anuais com estudantes menores.

Por ejemplo, en Túnez, se ha creado recientemente una red de institutos tecnológicos con cursos de dos años de duración. Gracias al costo reducido

por graduado, se espera lograr una disminución global de 12% en el costo medio de los graduados de enseñanza superior en el país. (BM, 1995, p. 34).

Em outras partes do documento, insiste-se na economia de investimentos e de tempo e no aumento de ingressos no ensino superior, o que se consegue a partir da implantação de sistemas não universitários e com programas de EAD: *La educación a distancia puede ser eficaz para aumentar a un costo moderado el acceso de los grupos desfavorecidos, que por general están deficientemente representados entre los estudiantes universitarios (BM, 1995, p. 36).*

Na sequência, os exemplos se referem diretamente à utilização da EAD na Índia, que alcança um grande número de estudantes do gênero feminino, e sugere-se que seja utilizada essa modalidade na formação continuada em serviço para os docentes.

En la India, el 41% de los estudiantes matriculados en universidades abiertas y otros programas de educación a distancia son mujeres, en comparación con sólo el 32% en los programas universitarios formales. La educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover también la educación permanente y de mejorar los conocimientos, por ejemplo, cuando se usa para la formación de maestros en el servicio. (BM, 1995, p. 36-37).

E continua:

En los últimos 20 años, la educación a distancia se ha ampliado rápidamente en Bangladesh, Corea, China, Filipinas, India, Indonesia, Pakistán, Sri Lanka y Tailandia. Las universidades abiertas de Tailandia, Ramkhamhaeng y Sukhothai Thammathirat, han sido el principal instrumento del gobierno para ampliar el acceso de los estudiantes de los estratos sociales más pobres, especialmente en las zonas urbanas. Las universidades abiertas (que se autofinancian) representan el 62% de la matrícula de la enseñanza superior de Tailandia. También puede elaborarse programas de educación a distancia para una clientela regional (multinacional) por ejemplo 15.000 de los 120.000 estudiantes de la Universidad Abierta de Sudáfrica UNISA, son de países vecinos. (BM, 1995, p. 37).

O texto enfatiza que a economia para o Estado por meio da EAD ocorre, principalmente, no que se refere à maior quantidade de alunos por professor, segundo experiência da Tailândia, por exemplo, em que a proporção média é de oito por um nas universidades estatais seletivas, em comparação com 745 por um nas universidades abertas (BM, 1995). As críticas postas ao modelo tradicional, além da questão econômica, enfocam também o seguinte sentido:

Da perspectiva dos reformadores, a lógica universitária é incompatível com a lógica que orienta as formações profissionalizantes, consideradas mais eficazes para fazer frentes aos problemas postos pela urgência da prática. Segundo os

documentos analisados, as formações “tradicionais” provocam fragmentação nas formações, dicotomizando-as nas modalidades específicas da educação básica; além disso, os vínculos mantidos com as escolas são considerados frágeis, o que contribuiria para formações distanciadas da “prática real”. (CAMPOS, 2004a, p. 4).

Observamos que a orientação e política fomentadas pelo BM se constituem como integrantes do discurso presente em nossa sociedade, de que estamos vivendo um novo paradigma. Para Castells (2003), isso surgiu após os anos 1970 e é, sobretudo, informacional, quer dizer, baseado nas TIC. O autor afirma:

Meu ponto de partida, e não estou sozinho nesta conjuntura é que no final do século XX vivemos um desses raros intervalos na história. Um intervalo cuja característica é a transformação de nossa cultura material pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. (CASTELLS, 2003, p. 67).

Esse novo paradigma, segundo Maués (2004), implica reconhecer a existência de uma nova etapa do capitalismo que é denominada de “acumulação flexível”, considerando como tal à flexibilidade dos processos de trabalho, de mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Nota-se, portanto, que se muda o paradigma, mas o modo de produção continua o mesmo: capitalista. Esse modelo de acumulação flexível, devido à crise do capital e ao surgimento das TIC, sinaliza e faz com que os Estados necessitem passar por reformas com um mesmo objetivo comum: adequação às mudanças, como forma de superação da crise estrutural que atingiu o mundo. E é nesse ponto que os OI introduzem suas recomendações, a exemplo do documento que analisamos do BM, no qual se recomenda reformas na educação. De acordo com Maués (2004, p. 5):

As reformas na educação que pontuaram e pontuam o mundo civilizado não poderiam fugir da intencionalidade posta pelo novo padrão tecnológico e as implicações decorrentes. Portanto, as reformas que estão sendo colocadas podem ser analisadas como formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político a partir dos novos padrões de produção.

Com essa perspectiva, as reformas sugeridas pelo BM, no documento analisado, assim como por outros OI, podem ser vistas como modos de regulação, que podem ser entendidos como o conjunto de mecanismos e de instituições que permitem à acumulação capitalista funcionar durante um período relativamente estável.

Por assim dizer, podemos entender as reformas educacionais (propostas pelo BM e postas em prática por meio da regulação efetivada por normas, leis, e redes de regulamentação pelo governo brasileiro) como uma forma de realizar um ajuste social, manter o equilíbrio e servir de controle. Isto é, são os OI que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que estabelecem com o contexto mundial, seja no aspecto político, econômico ou social. Nessa direção, a reforma na educação passa a ser compreendida, em termos econômicos e políticos, como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, na lógica da mudança de paradigma, o que reforça a questão da regulação social como controle (OLIVEIRA, 2005).

A reforma na formação inicial dos professores também está inserida no contexto desse novo paradigma, no qual impera as TIC, que produz o entendimento de que ocorre uma mudança do processo produtivo com o mesmo sentido e objetivo citados anteriormente: regulação e controle, visando atender às demandas postas pela acumulação flexível, nessa nova fase do capital. De acordo com Santos (2002, p. 81),

nesse sentido, a EAD pode ser utilizada como meio de camuflação de um problema político-econômico e social inerente ao sistema capitalista, constituindo-se, assim, em uma modalidade necessária ao processo de manutenção da hegemonia desse sistema.

Essas questões sinalizam que o Brasil tem seguido as diretrizes do BM, na medida em que flexibiliza a estrutura das organizações universitárias e, ao mesmo tempo, controla a qualidade com a utilização de avaliações padronizadas, e ainda, recomenda a formação docente a distância por meio da utilização das TIC.

O quadro que aqui se configura leva-nos ao entendimento de que existe uma relação direta entre a globalização da economia, a necessidade de regulação do estado, a reforma na educação e a formação docente, pois, segundo Maués (2003, p. 93):

O impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador [...] a comparação entre diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões; a utilização da informática, da educação a distância para baratear os custos e atingir um maior número de pessoas e a *Internet* como forma de globalizar as informações e a educação.

Nessa perspectiva, a ênfase dos OI, especialmente do BM, aos cursos de capacitação ou de formação inicial em serviço para professores, na modalidade a distância, pode estar vinculada à sua preparação para uso das tecnologias e tecnificação da educação, o que possibilita a inserção e consumo de meios tecnológicos na escola. O BM é enfático ao afirmar que apoiará esforços com o intuito de preparar os professores para que tomem a iniciativa de usar as tecnologias educacionais nos seus sistemas escolares locais, apontando que é

imperativo que se fomente nos professores e outros funcionários a capacidade de usar essas tecnologias para que os métodos didáticos sejam mais interativos e para enriquecer, complementar e ampliar os currículos de modo que cumpra com os critérios locais e nacionais. (BM, 1999, p. 102, tradução nossa).

Assim, o BM desaconselha o investimento na formação inicial regular dos docentes, recomenda a priorização da capacitação em serviço e propõe oferecer assistência aos países que “desejem enfrentar a escassez crônica de professores altamente competentes e capacitados” (BM, 1999, p. 102). Essa assistência, no entanto, será dada mediante a expansão de cursos a distância, que forneçam atividades de capacitação tanto prévia ao exercício docente como, também, durante esse exercício.

Nesse sentido, uma hipótese a ser levantada é que a formação inicial, sobretudo nas universidades, por meio de cursos presenciais, pode ser considerada pelos articuladores e disseminadores de projetos internacionais para a educação uma ameaça a sua implementação, uma vez que, por mais direcionados que sejam, os seus desdobramentos com base nos embates travados em espaços educativos de caráter mais críticos são imprevisíveis. Diante disso, Shiroma e Evangelista (2005, p. 1) levantam a seguinte argumentação:

Defendemos a idéia de que o professor esta sendo constituindo como obstáculo a reforma educacional e, mais, à reforma do Estado. Intelectuais ligados ao programa de promoção da Reforma Educativa na América latina e Caribe – PREAL afirmaram que o “maior obstáculo para a implementação das reformas educativas é o professor” (PURYEAR, 2003). Um tal raciocínio deve-se, provavelmente, ao reconhecimento do fato de que os professores compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países (DELORS, 1998; TEDESCO, 1998) e sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às ações propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica, ou até mesmo por não a entenderem.

A partir dessa argumentação – de que o professor é visto como um obstáculo às reformas propostas por OI e governo – é possível compreender o interesse demonstrado por estes, em controlar a sua ação e aligeirar a formação por meio de formação em serviço e a distância, como no caso brasileiro. Além desses focos, outras medidas concretas foram tomadas para realizar o devido controle político-ideológico sobre os professores como: mudanças do currículo, adoção de livro didático, uso das TIC e o processo de avaliação e gestão nas escolas. A partir dessas políticas, o resultado, segundo Lavvador (2003) *apud* Shiroma e Evangelista (2005, p. 12), é que “o professor desenvolve uma ‘subjetividade branda’, que atende perfeitamente a nova lógica do mercado na medida em que a uma subjetividade branda, corresponde um profissional brando”. Ainda segundo Shiroma (2003), outros argumentos, como a redução de custos na formação docente e a formação em serviço, podem ser considerados como intenções deliberadas de aumentar o controle sobre esta categoria, pela via da proletarização e desqualificação docente.

2.3 UNESCO: cooperação intelectual e apoio técnico para um novo paradigma de educação

A principal diretriz da UNESCO na última década é a defesa do programa “Educação para Todos”, nos nove países mais populosos do mundo, denominados de E-9, por meio do qual são desenvolvidas ações⁷⁴ direcionadas ao apoio às políticas nacionais de educação. Nas décadas de 1980 e de 1990, certas iniciativas de reforma no campo da educação foram apoiadas ativamente pela UNESCO. Entre estas iniciativas estão:

Reformas no sentido da alfabetização universal e do acesso à educação; qualidade educacional como um componente fundamental da igualdade; educação para a vida toda, educação como um direito humano; educação para a paz, a tolerância e a democracia; eco-pedagogia, ou como a educação pode contribuir para o desenvolvimento ecológico sustentável (e assim para uma economia); e o acesso educacional as novas tecnologias de informação e comunicação [...]. (BURBULES e TORRES, 2004, p. 22).

⁷⁴ Podemos citar dois projetos para a ALC organizados pela UNESCO, nas últimas décadas. O PROMEDLAC com vigência de 1980 a 2000 e o PRELAC com vigência de 2000 até 2015.

Observa-se que o cerne das ações da UNESCO e de outros OI, nos últimos anos, na educação dos países periféricos, é a *Conferência Mundial de educação para todos*⁷⁵, que aconteceu no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. O lema “Educação para Todos” vincula-se ao quadro político e econômico que baliza o início da década, marcada pelo redimensionamento internacional do capital.

Este evento foi o marco a partir do qual nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas para a “Educação para todos” (*education for All*, EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (SHIROMA, EVANGELISTA e MORAES, 2003, p. 57).

É a partir da Conferência de Jomtien que o Brasil passa a integrar esse grupo de países periféricos considerados com problemas na universalização da educação básica e no analfabetismo. No Brasil, as diretrizes de Jomtien se expressam no *Plano decenal de Educação para Todos* (1994-2003), elaborado a partir da *Conferência Nacional de Educação para todos*, ocorrida em 1994, e, posteriormente, no *Programa de Educação para todos*, implementados no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Entre os anos de 1993 e 1996, a UNESCO convocou estudiosos de todo o planeta para compor a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, que foi organizada por Jacques Delors⁷⁶. Por meio desse estudo, foi elaborado o Relatório Delors, que, de acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003, p. 66):

faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização no qual reconhece que o ideal do progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial. Fenômenos como o desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo o mundo. Em vista dessa análise, o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade, mundializar a cultura preservando as culturas locais e a potencialidades individuais adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico –

⁷⁵ Este evento foi organizado e financiado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. É também conhecido como Conferência de Jomtien.

⁷⁶ Ex-ministro da economia e das finanças da França e, na época, era presidente da Comissão Européia.

especialmente as tecnologias de informação - mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor de negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal.

E continuam:

Em consequência deste quadro, o documento assinala os três grandes desafios do século XXI: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. (2003, p.66).

No Relatório Delors, a educação é colocada como a chave mágica para resolução de todos os problemas que se referem à justiça social, sendo capaz de favorecer o desenvolvimento humano, por estar apta a contribuir no alívio da pobreza mundial.

Essas recomendações estão em consonância com as da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que sinaliza que a educação a ser oferecida e universalizada é aquela que contribuirá para o desenvolvimento, por meio da conquista de um mundo mais seguro, mais saudável, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, o econômico e o cultural, a tolerância e a cooperação internacional. A EAD é tratada no que se refere ao ensino superior, nível de ensino visto como motor do desenvolvimento econômico, lugar de alta especialização, adaptada à economia e à sociedade. A comissão propõe, dessa forma, a instituição de novas modalidades de ensino superior – EAD – com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e atualização (SHIROMA, EVANGELISTA E MORAES, 2003, p. 68).

Nesse sentido, a UNESCO recomenda o desenvolvimento de programas que levem os professores a se familiarizarem com os últimos progressos das TIC e a introduzirem meios tecnológicos na escola, tendo em vista que, na concepção da comissão, a qualidade da formação pedagógica e do ensino depende, em larga medida, da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais de ensino. Apesar da ênfase atribuída ao papel do professor nos processos formativos, as orientações da UNESCO vinculam-se a um ideário de que, nesse processo, o fundamental são os meios e, como tal, a formação deve estar centrada no *aprender a aprender* a lidar com eles, tendo em vista que o progresso científico e tecnológico e as transformações dos processos de produção fazem com que os saberes e as habilidades adquiridos na formação inicial se tornem rapidamente obsoletos.

O professor, no relatório, é colocado como profissional responsável pelas mudanças almejadas no século XXI e deve possuir competências pedagógicas adequadas para trabalhar com o ideário do futuro, como: tolerância, pluralismo, sociedade da informação, democracia, entre outros. O relatório também defende uma formação superior para todos os professores, mas que não precisa ocorrer, necessariamente, na universidade, coloca, antes, que a formação inicial pode ocorrer com vínculos entre a universidade e os institutos de formação (SHIROMA, EVANGELISTA e MORAES, 2003, p. 69).

Com base nesse contexto, foram delineadas as políticas para formação dos professores. As discussões anteriores demonstram o papel ambicioso que não só o Relatório Delors, mas os diversos organismos e agências atribuem à educação. Nesse sentido, o capítulo sete do relatório – *Os professores em busca de novas perspectivas* – trata especificamente da formação desses profissionais, das suas condições de trabalho e, sobretudo, da importância que a comissão atribui ao seu papel na implementação dos objetivos educacionais estabelecidos em consonância com as orientações da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, pois,

os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente. (DELORS, 1998, p. 152).

A importância que a comissão atribui ao papel do professor como determinante para a formação de atitudes não se restringe aos aspectos cognitivos. A utilização da educação para a *conquista das mentes*, para manutenção da paz e da ordem, segundo a comissão, nunca foi tão importante. E o professor, como agente desse processo, é tido como fundamental, tendendo a se tornar mais decisivo no século que se inicia.

As prioridades anunciadas na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, no *Relatório Delors*, são retomadas no terceiro marco de ação da UNESCO, considerado por nós importante: o Fórum Mundial de Dakar, que ocorreu no ano de 2000, em Senegal. Esse fórum ocorreu dez anos após a *Conferência de Jomtien*, após a UNESCO ter promovido, em todo o mundo, um amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades” (UNESCO, 2000, p. 5). Segundo a UNESCO, as conclusões do fórum de Dakar representam marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da

cidadania ativa, visando à construção de cenários sociais pautados pela justiça e pela equidade. O resultado de Dakar é um documento com metas para serem alcançadas até, no máximo, o ano de 2015, no qual reforça-se o lema de “ Educação para Todos” e a ênfase na educação como elemento chave para o progresso em âmbito mundial.

Considerando todos os aspectos abordados, em que a educação está extremamente valorizada, o professor aparece como o grande ator, o agente da mudança. A fim de desempenhar tal função, cabe a ele ser competente, profissional e devoto e, para a construção de tais qualidades, é preciso pensar uma formação que prime pelo desenvolvimento das qualidades humanas e intelectuais necessárias ao alcance dos objetivos almejados para a educação. As recomendações do Relatório Jacques Delors vinculam-se, em muitos aspectos, às orientações da cúpula mundial de educação, da qual a UNESCO faz parte, definidas na *Conferência de Jomtien*, no início da década de 1990, ocasião em que se assumiu o compromisso de universalizar a educação básica, que vem se traduzindo, na prática, ao Ensino Fundamental. Para cumprir tal compromisso, os participantes da conferência defendem que todos os recursos devem ser mobilizados, desde os instrumentos tradicionais até as inovações tecnológicas, incluindo-se as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa.

Para consecução dos objetivos, assinala-se a necessidade da ajuda internacional, que deve estar voltada, sobretudo, para os países mais pobres dentre os pobres, tendo em vista que estes “apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90” (Brasil, MEC, 1993, p. 80), e que formas inovadoras e equitativas devem ser encontradas por credores e devedores para solucionar os problemas das pesadas dívidas que afligem esses países.

A declaração não aponta, no entanto, como seriam essas fórmulas inovadoras e equitativas de aliviar o fardo desses países, que, historicamente, aumentam as suas dívidas cada vez que as renegociam. É certo que essa fórmula nada tem de inovadora e muito menos de equitativa, pois, como sinaliza Evangelista (1997), a ajuda internacional sempre se caracterizou como um negócio que beneficia mais os *doadores* do que os receptores da ajuda. Evangelista (1997, p.105), afirma:

Não há como negar, portanto, o sentido comercial do apoio internacional, o qual se evidencia mais como um instrumento de resposta às necessidades

econômicas dos países doadores do que como enfrentamento dos problemas de desenvolvimento dos países supostamente beneficiados.

Nessa direção, a cooperação internacional, promovida com o suposto intuito de ajudar os países em desenvolvimento, torna-se meio de circulação de mercadorias, sobretudo de produtos tecnológicos e, conseqüentemente, de ampliação do fluxo de capital dos países desenvolvidos, principais produtores dessas mercadorias.

Os desdobramentos da conferência e da *Declaração Mundial de Educação para Todos* puderam ser vistos durante os anos 1990, ocasião em que seminários e reuniões foram realizados em âmbito local, regional e mundial, para definição de políticas, de planos e de ações que viabilizassem a implementação das diretrizes definidas em Jomtien⁷⁷.

Diante do quadro delineado, destacamos esses três marcos de ações da UNESCO, por considerarmos o núcleo de disseminação como um novo ideário para a educação e formação docente, que estão fortemente ligadas às ações do BM, como já vimos, e que estão articuladas a um objetivo maior que é desenvolver a nova fase do projeto de acumulação do capital em nossa sociedade.

2.3.1 A UNESCO e o ideário da formação docente a distância

Atualmente, encontramos na página eletrônica da UNESCO (do Brasil) vários âmbitos nos quais o órgão tem atuado, principalmente na formação docente, por meio de cooperação intelectual e apoio técnico.

A valorização e qualificação dos professores é considerada fundamental para a melhoria da qualidade da educação, assumida por 164 países-membros da UNESCO, incluindo o Brasil, em duas das seis metas do Marco de Ação de Dakar (2000). Na meta dois, os países assumem o compromisso de prover educação primária de boa qualidade a todos; e na meta seis, comprometem-se a aprimorar todas as ações que visem à qualidade da educação e assegurar sua excelência, de forma que todos possam alcançar resultados de aprendizagem que sejam reconhecidos e mensuráveis, especialmente em alfabetização, operações numéricas e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO, 2006).

⁷⁷ Durante a década de 1990, segundo Torres (2001), foram realizadas três reuniões globais: em Paris (1991), em Nova Delhi (1993) e em Amã (1996). Quanto às reuniões regionais, a mesma autora informa que foram realizadas regionais ou sub-regionais na África, Ásia, ALC.

E, para aprimorar essa qualidade destacada, o texto continua expondo que

é preciso, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas. (UNESCO, 2006).

Em face a esse arcabouço, destaca-se a participação da UNESCO, que tem focalizado e direcionado a discussão sobre a formação inicial, continuada e carreira docente. Tem, também, apoiado a realização de seminários internacionais, como a Conferência Regional “Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe – Novas Prioridades”, realizada em julho de 2002, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e outras instituições.

Destaca-se que a UNESCO tem, ainda, provido assistência técnica a programas de formação inicial e continuada para professores, como o Pró-Licenciatura no Brasil (que visa oferecer cursos de licenciatura a professores em exercício que não possuem a habilitação legalmente exigida) e o curso de formação continuada “As tecnologias na sala de aula para potencializar o ensino e aprendizagem” (cujo objetivo é capacitar os professores de nível médio para o uso das TIC em atividades pedagógicas).

A UNESCO enfatiza os professores como sendo estes a base do sistema educacional. São os fatores determinantes para a obtenção de um dos seis objetivos estabelecidos no *Fórum de Dakar sobre Educação para Todos*: promover uma educação de qualidade. O papel essencial dos professores para o desenvolvimento cultural, econômico e social das populações, segundo a UNESCO, confere a eles uma enorme responsabilidade, além de sua importância em ajudar a população a se preparar para a vida profissional.

Dessa forma, a UNESCO define o seu papel frente a esta situação como o de aconselhar os países sobre como oferecer treinamento de boa qualidade aos educadores, sobretudo nos níveis médio e superior; ou o de recomendar o respeito pelos padrões internacionais concernentes aos direitos e deveres pela profissão.

Além disso, o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2005*, publicado pela UNESCO, faz várias recomendações como: priorizar o aprimoramento da qualidade da formação e recrutamento e manutenção do emprego de um maior número de

professores. A organização também está comprometida com a formação de professores no uso de tecnologias e educação a distância (UNESCO, 2006).

Na pesquisa realizada sobre a UNESCO (seus projetos, relatórios e outras publicações), encontramos uma gama de materiais referentes à reforma na formação docente, à reforma no Ensino Superior⁷⁸ e, principalmente, à orientação para utilização das TIC e da EAD em todos os níveis de formação, especialmente na formação docente em nível superior. Neste último caso por ser considerada uma estratégia valiosa para resolver os problemas relacionados ao acesso, à qualidade e à igualdade na educação e, quando os sistemas tradicionais não podem fazer isso, a UNESCO afirma que é necessário buscar outra maneira para que ocorra e afirma que a estratégia de EAD é cada vez a mais certa e segura para isso.

A UNESCO também declara em seus relatórios que o Brasil tende a enfrentar um grande desafio para transformar a educação em alavanca do desenvolvimento e que a aplicação das TIC pode contribuir em muito nesse processo. É com esse intento que a UNESCO tem estimulado novas experiências na aplicação de TIC no ensino e aprendizagem no Brasil.⁷⁹

Encontramos, em seus documentos, a seguinte afirmação sobre o projeto de apoio ao uso das novas TIC na educação:

Las iniciativas de la UNESCO en el campo del aprendizaje abierto y a distancia surgen de su profundo compromiso de proteger el derecho de todos los individuos a la educación. Aunque la Organización ha apoyado desde siempre la educación a distancia, han sido los nuevos desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente de internet y la Web, los que han provocado, recientemente, un aumento radical de la necesidad de educación permanente, a la vez que han proporcionado nuevos medios para satisfacer esa necesidad. (UNESCO, 2002, p.18).

Por meio desse discurso a UNESCO declara seu apoio aos programas de EAD e afirma que continuará a realizar o seu papel de contribuir com a construção da sociedade do conhecimento, impulsionada em sua grande maioria pelas TIC. Com isso, pretende assegurar o

⁷⁸ *Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI: visão e ação*, 1998.

⁷⁹ A UNESCO publicou, em agosto de 2005, o relatório: *Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento*, no qual descreve todos os programas que apóia no Brasil, com o uso da EAD e de TIC. Os principais programas na educação são: PROINFO, Cursos On-Line “qualidade na educação Básica”, TV Escola digital, RIVED, Tecnologia em sala de aula, auxílio a teses e dissertação em EAD, além de apoiar telecongressos internacionais, telecongressos do MEC/UNESCO e, também, ter apoiado a realização de eventos anuais da ABED e criado o observatório de inclusão educacional, com o apoio da Universidade de Brasília.

direito à livre circulação e acesso equitativo a conhecimentos, informação, dados e melhores práticas em todas as áreas e disciplinas.

Las sociedades del conocimiento ofrecen al mismo tiempo oportunidades importantes y riesgos reales. Requieren cambios fundamentales tanto en los hábitos de aprendizaje como de enseñanza, una nueva organización del contenido y de las estructuras educativas y una nueva apreciación de las necesidades intelectuales, emocionales y sociales de los estudiantes. A su vez, el mercado laboral requiere que los individuos cuenten cada vez con mayores habilidades, y por ello todas las sociedades enfrentan el desafío de mejorar su desempeño educativo. En este contexto, la educación permanente es una prioridad para todos. Basada en los cuatro pilares: aprender para saber, aprender para hacer, aprender para ser y aprender para vivir en comunidad, proporciona las oportunidades esenciales para gozar de una ciudadanía plena en la sociedad del conocimiento. (UNESCO, 2002, p. 103).

Em relação à “sociedade do conhecimento” que a UNESCO defende e faz apologia, entendemos, em todo o nosso trabalho, que o capitalismo no final do século XX e início desse novo milênio passa por mudanças, devido à reestruturação produtiva e ao modelo de acumulação flexível, mas isso não significa, como a UNESCO afirma em seus documentos, que o modelo de sociedade mudou, que estejamos vivendo em uma sociedade radicalmente nova, como procuram imprimir em seus discursos. Entendemos que a chamada sociedade do conhecimento defendida pela UNESCO é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.

De acordo com Duarte (2003, p. 14), a função ideológica da chamada sociedade do conhecimento é “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a superação do capitalismo”. Com essa compreensão, reforçamos mais uma vez a hipótese de que os documentos da UNESCO têm por objetivo orientar a reforma na formação de professores, articulando para que seja (re)configurado seu processo de formação, assim como o de outros profissionais, para que se adaptem e se tornem controláveis e funcionais na “suposta” sociedade do conhecimento. Assim OI que representam os interesses do capital desenvolvem mecanismos políticos mais sofisticados e eficientes de dominação, cuja tônica foi deslocada para o convencimento, a construção do consenso, o que se dá pela mudança na formação do trabalhador. Isso vem ocorrendo nos últimos anos com a mudança no *locus* da formação inicial e currículo das licenciaturas em nosso país.

Com essa intenção, a UNESCO organizou diversas publicações⁸⁰ que relatam e reforçam a importância da parceria deste organismo com o Brasil e a necessidade de cada vez mais se implementar o uso das TIC no país, para que ocorra a democratização de acesso à educação.

Dessa forma, no ano de 2002, foi publicada, pela divisão de Educação Superior da UNESCO, uma versão atualizada do texto *Aprendizaje abierto⁸¹ y a distancia – Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*, cujo original data de 1997. Esse documento é composto por sete capítulos, todos com a intencionalidade de reforçar a importância dos aspectos econômicos voltados para a utilização das TIC na Educação aberta e a distância, inclusive na capacitação docente, na educação profissional contínua e no ensino superior. No prólogo do documento isso é justificado da seguinte maneira:

El aprendizaje abierto y a distancia, una fuerza que contribuye claramente al desarrollo social y económico, se ha ido convirtiendo en una parte indispensable de la educación, y ha ido ganando aceptación dentro de los sistemas educativos tradicionales, tanto en los países desarrollados como en desarrollo, pero particularmente en estos últimos. Este auge se ha visto estimulado, en parte, por el creciente interés de educadores y tutores en las nuevas tecnologías vinculadas a internet y otras plataformas multimedia, y en parte debido al creciente consenso sobre la necesidad de apoyar las formas tradicionales de educación, valiéndose de medios más innovadores, para garantizar el derecho fundamental de todos los individuos a la educación. (UNESCO, 2002, p. 5).

Por esse recorte, observamos que o documento, já em sua introdução, reforça o objetivo de contribuir para que se cumpram as metas estabelecidas na *Conferência de Educação para Todos* em Jomtiem (1990), no Relatório Delors (1998) e no *Fórum Mundial sobre a Educação* em Dakar (2000), nos quais todos os países participantes se comprometem em organizar suas políticas para assegurar que as necessidades educativas de jovens e adultos sejam satisfeitas de

⁸⁰ Podemos citar os documentos: *Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento*, publicado pela UNESCO em agosto de 2005; *A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos*, publicado em 2004 e *A formação docente no Brasil*, publicado em 2005 pelo IESALC da UNESCO.

⁸¹ Os termos “educação a distância” e “aprendizagem aberta”, segundo a UNESCO (1997), representam abordagens direcionadas para a abertura de acesso à educação e ao provimento de treinamento, libertando os educandos das delimitações de tempo e espaço, oferecendo oportunidades flexíveis de aprendizagem individual ou em grupo. Em geral, um sistema de aprendizagem aberta pode ser descrito como constituído por uma gama de componentes tais como: a missão ou a meta de um sistema peculiar, programas e currículos, estratégias e técnicas de ensino/aprendizagem, material e recursos didáticos, comunicação e interação, sistemas de apoio e ensino, estudantes, professores, equipe e outros especialistas, procedimentos de avaliação, gestão, espaço físico e equipamento.

acordo com o texto “mediante o acesso equitativo a uma educação adequada e a programas de habilidades para a vida, fazendo uso da nova tecnologia de informação e da comunicação”. (UNESCO, 2002, p. 6). Isso fica claro, também, em outra parte do documento:

a partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) el alcance y la calidad de la educación a la que acceden muchos niños ha mejorado notablemente, el progreso ha sido mínimo en lo que respecta al objetivo de extender la educación a millones de niños excluidos, es decir, “alcanzar a los no alcanzados”. La “iniciativa conjunta sobre educación a distancia” lanzada en 1993 en el contexto de la reunión cumbre Educación para Todos (realizada del 12 al 16 de diciembre de 1993 en Nueva Delhi, India) por las nueve naciones más pobladas (los llamados países del grupo E-9), con el apoyo de la UNESCO, UNICEF y el FNUAP, dio un impulso significativo a la implementación del aprendizaje abierto y a distancia en la educación básica. (UNESCO, 2002, p. 105).

Esse apoio da UNESCO e de outros organismos foi reafirmado na documentação que foi organizada no *Fórum Mundial sobre a Educação* de Dakar em 2000, em que os países do grupo E-9, em uma reunião preliminar em Recife, fixaram como meta “aumentar a tecnologia e a aprendizagem a distância em todos os aspectos firmados na EPT” (UNESCO, 2000a). Nos informes que a UNESCO encomendou para os países que fazem parte do grupo E-9, afirmam a necessidade de priorizar e aumentar os esforços relativos à equivalência educativa e, principalmente, à formação docente, além de destacar a importância da utilização das TIC nesse processo, devido ao seu custo baixo comparando com os meios tradicionais de apoio, principalmente para diminuir o isolamento de docentes de áreas rurais e de lugares distantes (UNESCO, 2001).

Com a intenção declarada de apoiar a todos os países que se comprometeram em garantir o direito fundamental de todos os indivíduos à educação, os objetivos do documento são assim descritos: examinar a aprendizagem aberta e a distância no contexto das oportunidades e desafios atuais; descrever os conceitos e contribuições mais importantes sobre o tema; delinear as tendências regionais e mundiais mais significativas sobre EAD e propor considerações em torno das estratégias e políticas a serem seguidas e, também, identificar as iniciativas da UNESCO no que se refere a este tema, incluindo seu papel de criação de capacidades e a cooperação internacional. Afirma-se que a UNESCO não tem a intenção de propor nenhum modelo, mas espera servir de guia aos Estados Membros, especialmente aos países em desenvolvimento, no

que se refere à definição de estratégias e políticas adequadas para aproveitar ao máximo as TIC na EAD.

Além disso, na sequência, segue-se expondo que a globalização da EAD oferece aos países em desenvolvimento inúmeras oportunidades para alcançar os objetivos de seus sistemas educacionais, entre os quais a organização de políticas a fim de ofertar educação para todos aqueles privados de ferramentas básicas do conhecimento, que descreve como *discapacitados, trabajadores itinerantes, minorias culturales y lingüísticas, refugiados y poblaciones em situación de crisis, que no tienen fácil acceso a los sistemas tradicionales* (UNESCO, 2002, p. 19).

Justifica que o aumento de interesse pela aprendizagem à distância se deve a dois principais fatores: a crescente demanda de programas contínuos de aperfeiçoamento e capacitação; e os avanços tecnológicos que permitem a ampliação da EAD. Com isso, destaca também que acha importante a EAD para a formação docente, além de cursos de atualização, considera importante a implantação para formação de educadores em geral e providencia isto por meio da Cátedra UNITWIN/UNESCO⁸² e da cooperação universitária que fomentam iniciativas em todas as regiões. A UNESCO destaca ainda que considera de suma importância a implementação da EAD no ensino superior e, com isso, objetiva superar a lacuna digital que existe em países desenvolvidos e naqueles em desenvolvimento.

Nessa missão, denominada sua ação no documento, busca o apoio e cooperação para desenvolver a EAD de organismos como ONU, *Commonwealth of Learning*,⁸³ BM, Comissão da União Européia, Organização para a Cooperação e desenvolvimento (OCDE), sócios do setor

⁸² O programa de Cátedras, juntamente com o programa UNITWIN, foi lançado em 1992, como um dos resultados da Conferência Geral da UNESCO em sua 26ª sessão (1991). UNITWIN é a abreviação para redes e parcerias entre universidades. Existem dois tipos de parcerias estabelecidas pelo Programa de Cátedras: cátedra UNESCO e programa de cooperação e Redes interuniversitárias – UNITWIN. O Programa de Cátedras tem como principal objetivo a capacitação através da troca de conhecimentos e do espírito de solidariedade estabelecido entre os países em desenvolvimento. Participam do programa centenas de universidades, em conjunto com instituições em geral, organizações governamentais e não governamentais ligadas à Educação Superior. Atualmente, o programa envolve cerca de 500 Cátedras e Redes inter-universitárias. No Brasil, o Programa conta com 21 Cátedras UNESCO. O Programa de Cátedras envolve treinamentos, pesquisas e outras atividades de produção de conhecimento, em consonância com os objetivos e diretrizes dos programas e áreas de maior prioridade da UNESCO (Educação para Todos, Água e Ecossistemas, Ética e Ciências, Diversidade Cultural e Informação para Todos). Seu principal beneficiário são as instituições de Educação Superior dos países em desenvolvimento e de economias em transição (75% dos projetos estabelecidos). Em sua maioria, os projetos são interdisciplinares e envolvem simultaneamente diferentes instituições e variados setores da UNESCO, desde sua sede em Paris até seus escritórios nacionais, Centros e Institutos (UNESCO, 2006).

⁸³ Organização internacional que agrupa 54 nações originalmente relacionadas com o Império Britânico, que se dedica a fomentar o desenvolvimento da EAD.

público e privado e, em especial, o Conselho Internacional de Educação Aberta e a Distância (ICDE).

Um dos primeiros aspectos destacados, no documento de 2002, no que se refere à implantação da EAD é o econômico.

La estructura de costos en la educación abierta y a distancia es significativamente distinta de la de los modelos de educación tradicional. Generalmente, las inversiones iniciales de capital reemplazan la pesada carga de algunos de los costos recurrentes de la educación tradicional, lo cual convierte a las economías de escala en un factor decisivo. Los programas más importantes de aprendizaje a distancia permiten lograr el mismo número de graduados a un costo considerablemente menor que las instituciones tradicionales. (UNESCO, 2002, p. 16).

Enfatiza-se, nesse documento, que a introdução das TIC na EAD contribuem para evitar custos maiores para as instituições de ensino e governo. Descreve-se, também, outros fatores que contribuem para a economia nessa modalidade de ensino: uso de meios que permitem um número relativamente reduzido de docentes para um número maior de alunos, a não exigência de salas de aula, o fato de os cursos podem ser realizados em menor tempo, a utilização dos mesmos materiais produzidos por vários anos (UNESCO, 2002, p. 87). Ao professor, nessa proposta, de acordo com Barreto (2003, p. 276), “cabe racionalizar o contato com os alunos (controle do tempo destacado) com os materiais instrucionais, dos livros didáticos aos multimidiáticos”. Assim, os OI afirmam que o privilégio exclusivo do conhecimento detido pelo professor pode ser diminuído por meio da intensificação do uso das TIC. Com o conhecimento inscrito nos *softwares*, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um número maior de estudantes, permitindo cortar custos, com o aditivo de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo “globalizado” e, de preferência, à distância e em menor tempo (BARRETO, 2003).

Como citado, com esses preceitos destacados nos documentos da UNESCO, reforça-se a nossa hipótese pautada em Shiroma (2003) de que, por meio da mudança no *locus* de formação do professor e pelo incentivo para que a formação seja realizada preferencialmente à distância, tem como objetivo a desintelectualização desse profissional, assim como o controle de sua ação, para que não se torne uma ameaça aos projetos do capital nacional e internacional. Além disso,

fortalece uma nova hipótese de que a partir da recomendação do uso e inserção das TIC na EAD, abre-se um campo de comércio desses produtos, dos países centrais para os periféricos.

2.3.2 UNESCO: consolidando interesses políticos e econômicos por meio da formação docente à distância

A reforma na formação de professores veio em sequência à prioridade de universalização do Ensino fundamental, afinal, para fazer face ao contingente de alunos é preciso que sejam formados os professores necessários para que se atinja a meta de “Educação para Todos”.

Os elementos que constituem o novo paradigma da formação de professores dessa formação são: a universitarização, a ênfase da formação na prática e a EAD. Segundo Maués (2003, p.100):

Alguns países, ao tentarem seguir as orientações dos organismos internacionais, passando a formação para o nível superior, fizeram-no de forma aligeirada. A universitarização ocorre fora da universidade, o que, a primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento [...], ou seja, o ensino ligado à pesquisa, a autonomia em relação a ensino e pesquisa e a socialização dos conhecimentos.

Além disso, é preciso analisar como em alguns cursos de formação de professores tem-se aproveitado da experiência dos mesmos para diminuir a duração dos cursos e “aligeirar” a formação, aumentando o número de diplomados, em um jogo de estatística que não representa a melhoria na qualidade da formação e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem, como é o caso das formações em serviço que ocorrem nos últimos anos no Brasil, nas quais se utiliza a EAD como estratégia de formação docente.

Nessa perspectiva, observamos que UNESCO destaca em seus relatórios que considera de grande importância a formação docente com a aplicação da aprendizagem aberta e à distância. Sua estratégia, organizada a médio prazo, de 1996-2001, enfatizava que a

capacitación docente es un área importante donde la educación a distancia se ha utilizado ampliamente para capacitar futuros docentes, para actualizar la formación académica docentes en actividad y para brindar cursos continuos de desarrollo en determinadas materias, áreas temáticas y métodos de enseñanza. (UNESCO, 1996a).

No segundo congresso Internacional de Educação e Informática da UNESCO, em Moscou (1996), foi cobrada a divulgação de programas que ajudem os docentes a adquirirem domínio de técnicas de educação a distância (UNESCO, 1996b). Estas linhas de desenvolvimento são contempladas em estratégias atuais de médio prazo da UNESCO (2002-2007), nas quais se destacam a contribuição das TIC para tecer uma rede entre docentes e institutos de formação docente (UNESCO, 2001a).

A UNESCO ainda declara em seus relatórios que se pode comprovar a eficiência da EAD em países em desenvolvimento e nos desenvolvidos que mostram como a capacitação docente a distância permite alcançar um importante número de professores e pode ter um impacto profundo no desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais⁸⁴. Dessa forma, a UNESCO considera a EAD uma estratégia fundamental para a capacitação docente nos casos de sistemas públicos que precisam levar a educação a um maior número da população e melhorar simultaneamente a qualidade da mesma. Do mesmo modo, a UNESCO considera a EAD importante para superar a crescente falta de professores, diretores e outros profissionais da educação nos países em desenvolvimento e nos desenvolvidos. Outra vantagem da EAD, segundo a UNESCO, é a de que a

educación a distancia puede también jugar un papel importante en el perfeccionamiento de las habilidades y el conocimiento de los docentes tanto en la educación superior como en agencias educativas. Los recursos y tutoriales a través de internet pueden ayudar a los formadores de docentes a actualizar su conocimiento y habilidades en ciertas áreas, por ejemplo, en el campo de las nuevas herramientas tecnológicas para el aprendizaje, y de este modo poder difundir el uso de tecnología en los cursos que dictan a futuros profesores. (UNESCO, 2002, p. 39).

Na direção de fortalecer essa forma de capacitação para docentes em serviço ou não, a UNESCO oferece seu apoio e assistência aos Estados Membros para que possam

hacer un uso más amplio de las técnicas de aprendizaje abierto y a distancia, incluyendo nuevas tecnologías como el CD-ROM, los sistemas multimedia

⁸⁴Os exemplos citados são as iniciativas de EAD para capacitar novos docentes e para aperfeiçoar os conhecimentos de docentes em atividade realizadas nos seguintes países: Burkina Faso, Chile, China, Índia, Mongólia, Nigéria e Sudáfrica (UNESCO, 2002, p. 38).

interactivos, las transmisiones de radio y televisión vía satélite, redes de computadoras y otras (UNESCO, 2002, p. 108).

No caso do Brasil, a UNESCO relata em seus documentos a importância dos programas como o Proformação, TV Escola e Pró-Licenciatura, organizados pela SEED, que têm por objetivo ofertar capacitação inicial, continuada e ofertar formação para quem trabalha e ainda não possui qualificação adequada.

O documento aponta que as instituições de ensino superior devem ser as primeiras a implantar a EAD para desenvolver sistemas educativos de alta qualidade, contribuindo para o avanço e a democratização social, econômica e outras prioridades da sociedade, tendo em vista que se considera a educação permanente como elemento chave para a construção da sociedade do conhecimento (UNESCO, 1998).

Dentro desse marco de políticas, prioridades e programas, a UNESCO criou o Instituto para aplicação das tecnologias da informação e comunicação na educação (IITE), o qual apóia a criação de capacidades em educação a distância. Com a intenção de criar o interesse público de seu uso, também assessora a escolha de TIC e apóia a criação de associações nacionais e regionais, fomentando a associação com empresas do setor de informação e comunicação,

actuando como un centro de intercambio internacional, supervisando las actividades de aprendizaje abierto y a distancia actuales y futuras, recolectando, procesando y diseminando información y experiencia relevante, y movilizand recursos internos y externos para sustentar las actividades de creación de capacidades (UNESCO, 2002, p. 110).

Portanto, o papel da UNESCO na cooperação internacional para a aprendizagem aberta e a distância consiste tanto na cooperação intelectual como na assistência técnica, visando a formação de indivíduos para que se adaptem à sociedade que ela denomina do “conhecimento”.

Nessa perspectiva, a UNESCO se diz preocupada com o processo de universalização e democratização da educação brasileira e sustenta que isso, nas condições postas atualmente, passa pela EAD, devido às dimensões físicas e geográficas, aos déficits e às desigualdades regionais que são desafios permanentes e sucessivos para o governo brasileiro na área educacional. A EAD, então, é posta como instrumento de aprendizagem e, segundo a UNESCO, tem se demonstrado uma ferramenta capaz de minimizar a problemática existente.

Conquanto, em nossa análise e nos embates que tem marcado os discursos e as propostas, ficam evidentes as argumentações que põem em questão o projeto governamental, afirmando que a reforma proposta é contraditória aos objetivos proclamados e acirra a desvalorização docente. Segundo Campos (2002, p. 6):

Vários indicadores parecem comprovar essa hipótese: a massificação da formação expressa pela generalização das fórmulas ditas emergenciais, como os cursos a distância; abreviação do tempo de formação; tendências a uma formação de cunho estritamente técnico [...].

Considerando os aspectos já abordados no texto, observa-se que o projeto internacional de formação inicial por meio da EAD constitui-se numa forma de garantir o alcance de dois focos para o Estado, sendo o primeiro o de promover a redução de custos na formação e o segundo o de imprimir um cunho técnico em detrimento do político na formação e na atuação dos docentes. Por fim, inclui-se o comércio e uso das TIC nessa formação inicial, aludindo que com isso estão todos incluídos na sociedade da informação e com o domínio dos códigos da modernidade necessários para se viver em sociedade, após a dita revolução tecnológica.

Na busca do entendimento do porquê da ênfase na modalidade de EAD na formação docente, evidencia-se que a proposta aí implícita é a de construir um projeto de formação que tende a valorizar e acentuar as dimensões técnico-profissionalizantes no professor. Assim, a profissionalização desenha-se com a forma do “aligeiramento” e da massificação na formação inicial. De acordo com Campos:

[...] as bases para a construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para ao convívio com situações cada vez mais complexas e incertas. (2004a, p.4).

2.4 UNESCO E BM: cooperação ou dominação intelectual?

Considerando todos os aspectos abordados no texto, observamos que tanto o BM quanto a UNESCO defendem e disseminam por meio de seus documentos que um “mundo novo” emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que impulsionam rumo a um futuro virtuoso

da “sociedade do conhecimento”. Essa ideologia está presente como elemento-chave de toda construção argumentativa da política educacional da última década na ALC.

A partir dessa ideologia, BM, UNESCO e governos fazem ressoar, resguardadas as diferenças, uma só proposição: é preciso reformar por inteiro a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, único meio de os países periféricos obterem a abertura para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva ao mundo globalizado. Motivados por essa proposição emergem vários discursos e interesses que são difundidos e naturalizados, um deles é o discurso da democratização da/pela educação, mediante a operacionalização da EAD, o qual faz parte de nosso objeto de estudo.

Nos documentos dos OI podemos verificar que a democratização é utilizada com duas concepções: a primeira é como estratégia para aumentar o acesso, o número de vagas no ensino superior por meio da EAD; a segunda é colocada como forma de superar as desigualdades sociais a partir da inclusão de todos no ensino superior. Propaga-se, dessa forma, que pela inserção de todos no ensino superior, por meio preferencialmente da EAD, pode-se alcançar a justiça social. Essa concepção passa pelo entendimento de que somente pela educação é possível construir uma sociedade democrática, isto é, todos podem chegar a alcançar a igualdade material. Essa defesa, de acordo com Wood (2003), é incompatível com a sociedade capitalista em que vivemos, pois se democracia quer dizer igualdade, justiça e liberdade, a única igualdade possível no modelo de sociedade vigente é a jurídica e política, descartando-se qualquer possibilidade de superação da sociedade de classes em que vivemos. O discurso da democratização, porém, é encontrado de forma paradoxal nos documentos do BM (1995, 1999), já que coloca a EAD como forma de democratização e, ao mesmo tempo, recomenda a privatização do ensino superior. Essas questões serão mais bem analisadas, no capítulo IV.

Em nosso entendimento, a ideologia da globalização, da “sociedade do conhecimento” e o discurso da democratização fazem parte de um movimento que caminha para a construção de um pensamento único, sem grandes alterações na situação social existente. Em outros termos, significa a liberalização dos mercados dos países capitalistas dependentes, a flexibilização dos direitos sociais e o “cumprimento das promessas feitas apenas aos interesses mais enraizados do capital, seja no domínio do capital financeiro” [...] seja em alguns de seus setores industriais ou quase monopolistas (MESZÁROS, 2003, p. 97).

Enquanto problemática social, isso pode ser mais bem compreendido se entendermos o discurso da globalização como uma forma de escamotear as desigualdades, o qual intenciona legitimar políticas denominadas neoliberais, “impulsoras da recomposição dos processos de produção e circulação de mercadorias e valores que garantam a valorização máxima exigida pelo capital financeiro mundializado” (CHESNAIS, 1994 e 1999 *apud* Castro, 2001, p. 2). Em síntese, de acordo com Castro (2001, p. 3) “a ideologia da globalização forma parte de um processo mais geral de imposição do fundamentalismo neoliberal, conjunto de crenças e práticas de adaptação das sociedades à nova ordem mundial comandada pela grande finança globalizada”.

Para imprimir a lógica da globalização, utiliza-se a ideologia da sociedade do conhecimento que, de acordo com Mari (2006, p. 23):

Defendemos a hipótese de que a expressão “sociedade do conhecimento” é uma ideologia polissêmica utilizada para a sustentação das relações de poderes entre os países centrais e os periféricos e semiperiféricos e para o aprofundamento da produção de lucro e acumulação. Essa ideologia é articulada às orientações das políticas para a educação superior, recuperando em nova versão a teoria do capital humano, prometendo maior desenvolvimento e alívio da pobreza. O Banco Mundial como intelectual coletivo realiza a mediação das forças globais produzindo e implementando idéias de consenso e coerção, por meio das políticas de ajustes fiscais necessários à condição de acumulação. A “sociedade do conhecimento” adquire nesse âmbito o seu sentido.

Diante desse contexto, podemos afirmar que o discurso ideológico que embasa os documentos da UNESCO e BM aqui analisados, fundamentados na lógica da globalização e “sociedade do conhecimento”, visa naturalizar a necessidade da reforma do Estado e da Educação, a fim de se adequar à nova fase do capital, que necessita de profissionais mais flexíveis e tecnicamente competentes. A formação de professores por meio da EAD, além de possibilitar essa adequação, também busca que estes se tornem flexíveis e controláveis, para que, dessa maneira, aceitem as reformas que são colocadas em prática sem grandes embates, já que são vistos pelos OI como uma forte resistência às suas orientações.

Por essa ótica, a conclusão é de que tudo o que pode ser flexibilizado é bom para a educação, assim, o desafio da reforma é flexibilizar o trabalho do professor. Caso isso se efetivasse, seria mais fácil flexibilizar os currículos e, desse modo, valores que sustentam a nova fase do capitalismo poderiam ser vinculados de forma mais ordenada, preparando todos para o processo de “globalização”.

Essas políticas têm como função criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova ordem mundial, condicionada a sua adequação às políticas de ajuste estrutural, elaboradas pelos países que compõem o G8⁸⁵ (LIMA, 2005). Na medida em que essas políticas geram o aprofundamento da dependência e das desigualdades na periferia do sistema e, conseqüentemente, tensões sociais, estas tensões, segundo os documentos dos OI, devem ser controladas sob o risco de ameaçarem a estabilidade econômica e política e a legitimidade do governo. Dessa forma, a política destes OI cria uma aparência de enfrentamento da pobreza. Entretanto, esse enfrentamento não significa a superação, mas o “alívio da pobreza” com um caráter meramente instrumental e, intencionando, de fato, a legitimidade e a segurança que garantam a reprodução global do capital.

À essa maneira, concluímos que as políticas aqui analisadas a partir de documentos do BM e da UNESCO reafirmam a promessa inclusiva da educação, diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais. Esse ideário imprime a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma “política inclusiva” dos segmentos pauperizados da população. Esse projeto apresenta, de imediato, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a capacitação tecnológica, será o passaporte de cada indivíduo para a “empregabilidade”, omitindo duas questões centrais: o processo de certificação e massificação em larga escala que se configura especialmente nos países periféricos e a lógica de circulação de mercadorias que no caso da EAD são as TIC. A educação está, dessa forma, submetida às exigências da lucratividade do capital internacional.

Dessa maneira, tanto a perspectiva claramente comprometida com a transformação da educação em serviço (BM), como a perspectiva que critica essa lógica, defendendo a educação como um descaracterizado “bem público” (UNESCO), criam as bases para que a educação, especialmente a educação superior, torne-se um promissor campo de exploração.

Nas duas perspectivas, identificamos a utilização das TIC como um dos principais mecanismos de mercantilização, ainda que essa utilização, por meio da EAD, apareça como uma estratégia de “internacionalização” e de “democratização” do acesso à educação. É neste quadro político que a educação escolar se torna, ao longo da década de 1990, um núcleo estratégico para

⁸⁵ O Grupo dos Sete se tornou Grupo dos Oito, e é formado pelos ministros da fazenda das oito potências industriais (Alemanha, Japão, Itália, França, Grã-Bretanha, Canadá, EUA e Rússia, convidada devido a sua importância geopolítica.), que se encontram anualmente para coordenar a política econômica e monetária mundial.

difusão da nova ordem burguesa e, simultaneamente, um promissor campo de investimentos para o capital em crise.

Compreendemos, assim, que a reforma educacional na ALC, particularmente no Brasil, é uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes dos OI, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca do consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – *lócus* privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social (SILVA JR., 2002), tal como procuramos mostrar no decorrer deste trabalho.

3 A REGULAMENTAÇÃO DA EAD NO BRASIL E A PROPAGAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicadas em CDs. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto a marca essencial da docência: a formação.

Marilena Chauí, 1999

3.1 Introdução

Como exposto no desenvolvimento deste trabalho, as políticas de formação de professores, a partir da década de 1990, tinham como objetivo central ajustar o perfil do professor às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por mudanças no processo de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Em face desse universo, a análise das políticas de formação de professores no período de 1995 a 2006, o qual abrange os dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002)⁸⁶ e o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006)⁸⁷ não pode

⁸⁶No documento *Mãos à Obra, Brasil* (BRASIL, 1994), antes de assumir a presidência, FHC afirmava que para a Educação Básica devia-se “Estabelecer conteúdos curriculares básicos para os programas de formação de professores para o ensino básico, em nível nacional; Desenvolver programas de atualização de professores em exercício, visando a compatibilizar a sua formação com os conteúdos curriculares básicos; Utilizar o ensino a distância e outras tecnologias atuais nos programas de atualização de professores” (CARDOSO, 1994, p. 120).

⁸⁷O então Ministro da Educação do Brasil, Cristovam Buarque, em discurso proferido na 69ª Plenária do CRUB, em 2003, afirmou que: “O ensino a distância é uma forma de triplicar o acesso a educação superior. A mesma revolução que trouxe o quadro-negro – que possibilitou a aumentar o número de alunos para turmas de 40, 50 estudantes – e o microfone – que permite dar aulas para 100 alunos – traz a informática, que elimina a necessidade dos alunos estarem presencialmente nos locais de aula [...] não é possível, diante de toda esta revolução científica que estamos vivendo, continuarmos levando quatro anos para formar um profissional”. E em relação à formação docente, o ministro, em entrevista ao jornal *O globo* de 19/01/2003, afirma que: “a expansão por meio do ensino a distância é possível, principalmente em áreas onde há menos exigência de atividades práticas: claro que isso não pode ser feito

prescindir de uma discussão sobre a prioridade que a modalidade de EAD assumiu no que se refere à formação docente no ensino superior.

A política que o MEC vem pondo em prática na modalidade citada fundamenta-se nos seguintes fatores: que o ensino presencial não indica qualidade, que programas à distância têm custos mais baixos e maior abrangência, que a clientela dos cursos à distância tem propósitos distintos daquela que demanda um curso presencial e que, por meio da EAD, efetiva-se a inclusão digital e a democratização da educação tão divulgada e almejada por OI e órgãos do governo. Com base nesses argumentos, a formação de professores realiza-se por meio da modalidade de EAD principalmente para os profissionais em exercício que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Neste movimento, as TIC aparecem incisivamente e são citadas em todos os documentos legais expedidos pelo MEC como estratégias de viabilização da modalidade de EAD, coadunando com discurso de OI.

Na busca do entendimento de como a legislação nacional está construída e posta em prática para a expansão da EAD, articulada com orientações de OI, observadas no capítulo II deste trabalho, este capítulo discute o lugar da educação a distância no conjunto das políticas de formação de professores desde a promulgação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e procura demonstrar como isso se operacionaliza no que tange ao Programa Pró-Licenciatura (BRASIL, 2005b) e à Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2005c) - lançados em 2005, pelo MEC, por meio da SEED, SESU e SEB e parcerias com empresas estatais como Banco da Amazônia, Banco do Brasil, Banco do Nordeste do Brasil, Banco de Desenvolvimento Econômico e Social, Caixa Econômica Federal, Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica, Companhia Hidroelétrica do São Francisco, Cobra Tecnologia, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Centrais Elétricas Brasileiras, Centrais Elétricas do Norte do Brasil, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Financiadora de Estudos e Projetos, Furnas Centrais Elétricas, Empresa Brasileira de Infra-Estrutura Aeroportuária, Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, Usina Hidrelétrica de Itaipu, Nuclebrás Equipamentos Pesados, Petróleo Brasileiro e Serviço Federal de Processamento de Dados (UAB, 2005c).

Com esses indicativos procuramos compreender a relação existente entre as políticas nacionais de EAD e o processo de reorganização do capital, no qual se imprime a necessidade de

em medicina ou em cursos que exigem muita atividade prática, mas em licenciaturas, que é o que mais nos interessa hoje, é perfeitamente possível”.

reforma da educação com vistas à formação de um profissional mais flexível e adaptável ao novo modelo de acumulação (e que este também se torne mais controlável), evitando confrontos que ameacem os objetivos do capital. Dessa maneira, mediante às reformas, busca-se obter o “consenso passivo de um contingente amplo da população” ao projeto de sociabilidade burguesa e conformá-los mais diretamente aos ideais e práticas de expropriação e de dominação desta classe (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p. 37). Afirmamos, portanto que a formação de professores por meio da EAD não deve ser analisada em si mesma, faz-se necessário compreendê-la como estratégia adequada e relacionada à lógica do mercado, articulada à Reforma do Estado e da Educação, num contexto de alterações na forma de acumulação do capital mundial.

3.2 A EAD no Brasil na década de 1990 ao novo milênio – regulamentação e expansão

Na década de 1990, a EAD tomou novo rumo e apareceu mais nitidamente no âmbito das políticas educacionais, sobretudo nos dispositivos legais, culminando em ações que mostram a elevação do seu *status* no âmbito do MEC, com a implementação de várias iniciativas e medidas políticas que, posteriormente, articularam-se aos processos de diversificação e diferenciação institucional implementados no bojo das reformas para a educação superior e de formação de professores no Brasil⁸⁸.

Com a promulgação da nova LDBEN em 1996, amplia-se a difusão de um discurso que cria a necessidade do uso de recursos tecnológicos na educação, principalmente na EAD, e, juntamente, argumenta-se que estes meios propiciam maior alcance à Educação a Distância que se apresenta mais abrangente, perdendo sua condição de mero recurso formal (ensino supletivo) ou de modalidade experimental, para se tornar uma modalidade efetiva. Assim, o seu artigo 80, título VIII, Das Disposições Gerais, prevê que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

⁸⁸O decreto presidencial n. 3.554/2000 substituiu o decreto presidencial n 3.276/99 que determinava como local *exclusivo* de formação de professores os Institutos Superiores de Educação. No novo decreto, os ISEs passaram a ser local *preferencial* de formação docente. Os ISEs foram regulados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e configurados nos Pareceres CNE/CP 009/2001 e CNE/CP 28/2001, cuja criação, é preciso considerar, vem ocorrendo, fundamentalmente, por iniciativas do setor privado, e se aproxima da reforma do ensino superior, mais conhecida como Reforma Universitária.

Nota-se, ainda, no artigo 80, o termo “educação a distância” pela primeira vez direcionado a todos os níveis e modalidades de ensino que, segundo a lei, gozarão de tratamento diferenciado, como “custos de transmissão reduzidos em canais como de radiodifusão sonora e de sons e imagens, concessão e canais com finalidades exclusivamente educativas; reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais” (BRASIL, 1996). A referida lei prevê ainda que à União cabe credenciar os programas de EAD oferecidos pelas instituições, bem como regulamentar os requisitos para realização de exames e registro de diploma. Em relação às normas, ao controle, à avaliação e à autorização para a implementação de programas, todos são de responsabilidade dos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre sistemas diferentes⁸⁹.

Também no parágrafo 4 do artigo 32 da LDBEN, preparando o terreno para a centralidade que a EAD viria a ocupar, foi introduzida uma nova representação do ensino que, a partir de então, seria qualificado como presencial ou a distância. “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Conforme analisa Barreto (2003), a introdução da EAD é discursivamente realizada pela ressignificação do seu contraponto: o ensino que, conhecido e praticado nos mais variados contextos pedagógicos no tempo e no espaço, prescinde de adjetivação. Para falar da educação a distância, foi criada uma oposição que perpassará os projetos e propostas de formação (presencial *versus* a distância). Segundo a autora, o adjetivo “presencial”, introduzido no discurso, assinala uma estratégia que visa à legitimação da educação a distância:

⁸⁹ Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, LDBEN, 1996).

Esta qualificação do ensino, [...] produz efeitos de sentido importantes. Não deixa de remeter a um apagamento possível em médio prazo, como também instaura de pronto um lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens”, das “novas tecnologias”, o ensino presencial, marcado pelo trabalho docente, pode ser posto como velho, desgastado, sem valor, caduco [...]. Por outro lado, a concepção do “novo ensino”, em oposição ao “velho”, não deixa de circunscrever um jogo de presença/ausência, no qual a “distância” pode ser um eufemismo para ausência. Presentes, sem dúvida, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), indissociáveis das diferentes concepções e propostas de educação a distância. (BARRETO, 2003, p. 20).

Dando seqüência ao processo de regulamentação da EAD como ponto estratégico das políticas de formação inicial (principalmente para docentes e em consonância com as orientações da LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996)), o MEC tomou a iniciativa de normalizar a educação a distância no país. Isso ocorreu mediante o decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), no qual o governo regulamenta o artigo 80 da nova lei e, dessa forma, abre caminho para a expansão de outras vias legais afim de efetivamente institucionalizar e expandir a EAD no país.

Os artigos 11 e 12 desse Decreto têm sua redação alterada em 27 de abril de 1998, pelo Decreto n.2.561 (BRASIL, 1998b) que, para a oferta de cursos a distância dirigidos à Educação Fundamental de jovens e adultos, Ensino Médio e educação profissional de nível técnico delegou competência às autoridades integrantes do sistema do ensino para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições⁹⁰. Assim, as propostas de cursos nesses níveis deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou

⁹⁰ A antiga redação dos artigos 11 e 12 do decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 estava assim construída:
art. 11 fica delegada a competência ao Ministro de estado da Educação e do Desporto em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do decreto- Lei n. 200 de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que se trata o § 1º. Do art. 80 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.

Art. 12 fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que se trata o art. 80 da Lei 9394, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos a educação de jovens e adultos ensino médio.

A nova redação dos artigos que foi alterada pelo decreto n. 2561 de 27 de abril de 1998 era a seguinte:

Art. 11 art. 11 fica delegada a competência ao Ministro de estado da Educação e do Desporto em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-lei n. 200 de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que se trata o § 1º. Do art. 80 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas. (Nova Redação)

Art. 12 fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que se trata o art. 80 da Lei 9394, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico. (NR).

estadual responsável pelo credenciamento de instituições e autorização de cursos – Conselhos Estaduais de Educação. Em se tratando de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

A partir desses Decretos, ficou claro que a implementação de uma política nacional de educação a distância constituía uma diretriz fundamental no conjunto das políticas educacionais. A Portaria 301, de 7 de abril de 1998 (MEC, 1998), normalizou os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. A possibilidade de parceria com outras instituições para a oferta de cursos a distância foi levantada no parágrafo dois do artigo terceiro⁹¹. Em seu artigo segundo, atrelou o credenciamento da instituição à “qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares – corpo docente e especialistas nos diferentes meios de informação a serem utilizados – e de eventuais instituições parceiras” (Inciso II), mas nenhuma menção foi feita aos requisitos de qualificação do corpo docente e das instituições de parceria.

Em 1998, a Secretaria de Educação a Distância do MEC elaborou o documento *Indicadores de Qualidade para Cursos Graduação a Distância*, no qual foram definidos dez indicadores que deveriam ser observados pelas instituições proponentes, com a ressalva de que estes “não têm força de lei” (BRASIL, 1998c, p. 2). Os indicadores apresentados no documento são marcados pela generalidade. Afirmações são feitas sem fundamentos que lhes ofereçam sustentação teórica e/ou empírica. Afirma-se, por exemplo, que “Embora tendo uma identidade própria, o desenho de um programa a distância [...] certamente contribuirá para a melhoria dos cursos presenciais” (BRASIL, 1998c, p. 2). A referência ao ensino presencial demonstra uma evidente tentativa de justificar o ensino a distância. Linhas após, afirma-se que os programas de educação a distância “não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria” (BRASIL, 1998c, p. 3). A contraposição ensino a distância *versus* ensino presencial é constante ao longo do texto. No entanto, em nenhuma passagem é explicitada a “identidade” do ensino a distância.

No item 8, referente a *Convênios e Parcerias*, são estimulados convênios e parcerias com Universidades, Secretarias de Educação, empresas privadas (e outros) e até com instituições

⁹¹ § 2º. Sempre que houver parceria entre instituições para oferta de cursos a distância as informações exigidas neste artigo estendem-se a todos os envolvidos.

estrangeiras, sem que nenhuma referência seja feita a fontes de financiamento⁹². O documento, no item *Custos de Implementação e Manutenção da Graduação a Distância*, também não se pronuncia a respeito⁹³. Já no item *Edital e Informações sobre o Curso de Graduação a Distância*, é requerido o esclarecimento sobre “preço e condições de pagamento” (BRASIL, 1998c, p. 10), indicativo de que tal modalidade será promovida via cobrança de taxas.

Em nenhum dos dez indicadores arrolados no documento⁹⁴, há menção a normas que poderiam controlar as parcerias e convênios. Essas omissões embutem a estratégia de viabilizar a formação a distância pela participação dos setores privados, o que pode explicar o tratamento privilegiado e diferenciado com que esses setores estão sendo tratados.

O fato de os indicadores de qualidade não terem caráter legal e a ausência de políticas de controle sobre as parcerias e convênios favorecem o desenvolvimento de programas de ensino a distância no interior das instituições públicas de ensino superior, divorciados das políticas dessas instituições. Os proponentes dos programas propagam o discurso de estarem contribuindo para a expansão do ensino público, omitindo o real objetivo de captação de recursos extra-orçamentários por meio da venda de serviços educacionais. Como observam Lima e Orquiza (2001, p. 123), as políticas vêm se conformando de modo a não definir as fronteiras entre o público e o privado:

Não é à toa que fundações de caráter privado são criadas para gerenciar a educação, entre outras atividades. As Organizações Não-Governamentais (ONGs) e estas fundações têm sido preferidas e financiadas, em detrimento de Instituições Públicas consolidadas. Instituições de caráter privado são subsidiadas, consideradas públicas; Universidades públicas passam a oferecer serviços privados.

⁹²“Na implantação da graduação à distância a instituição poderá celebrar convênios parcerias e acordos, identificando qual é o papel de cada conveniado ou parceiro nesse projeto; deverá orientar instituições estrangeiras com as quais eventualmente estabeleça parceria quanto ao processo de credenciamento e autorização de curso e demais aspectos da legislação brasileira, visto que esta é a que prevalece nas relações contratuais entre instituição-aluno e é a instituição nacional que responde perante as autoridades constituídas, devendo ficar explícito que a responsabilidade e direção do processo cabe a esta”.(BRASIL, 1998c, p. 11).

⁹³ “O investimento em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento – em educação a distância é alto e deve ser cuidadosamente planejado e projetado de modo a que um curso não tenha que ser interrompido antes de ser finalizado, prejudicando a instituição e principalmente os estudantes. Para que uma graduação a distância possa ser ofertada com elevado grau de qualidade, a instituição deverá: desenvolver uma projeção de custos e de receitas realista, levando em consideração o tempo de duração do programa, todos os processos necessários à implementação do curso e uma estimativa de evasão” (BRASIL, 1998c, p. 13).

⁹⁴ Os dez itens descritos no documento são: 1) integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior com um todo e para o curso específico; 2) desenho do projeto: identidade da educação a distância; 3) equipe profissional multidisciplinar; 4) comunicação/interatividade entre professor e aluno; 5) qualidade dos recursos educacionais; 6) infra-estrutura de apoio; 7) avaliação e qualidade contínua e abrangente; 8) convênios e parcerias; 9) edital de informações sobre o curso de graduação a distância; 10) custos e implementação e manutenção da graduação a distância (BRASIL, 1998c, p. 2).

Na continuidade de normalização da EAD, o MEC baixou, em 18 de outubro de 2001, a Portaria nº 2.253/01 (BRASIL, 2001b), que regulamenta a “oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos de instituições de ensino superior”. Destacamos esse dispositivo legal porque representa um fator significativo para a perspectiva da convergência entre as modalidades de educação – presencial e a distância. Segundo esta portaria, as “instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial” (BRASIL, 2001b) determinando, também, que estas “não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para a integralização do respectivo currículo” (BRASIL, 2001b).

Outra determinação, contida no Artigo 2º da referida portaria, impõe às IES que a oferta destas disciplinas não presenciais “deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias da informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos” (BRASIL, 2001b).

Ao que cabe à formação docente pela implantação da EAD, a abertura encontra-se no artigo 87 “§ 4º da LDBEN 9.394/96, o qual dispõe que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996). A legislação apregoa a necessidade de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, para isso, os recursos da EAD. Em relação ao artigo 87 da LDBEN n. 9.394/96, Freitas (2002) e Scheibe (2002) consideram que foi interpretado de maneira falsa e equivocada ao se afirmar que todos os docentes deveriam ter curso superior até o ano de 2006 para que pudessem continuar atuando. O que, na verdade, o artigo exige é o curso superior aos que serão admitidos a partir desta data. Scheibe (2002, p. 3) contesta a interpretação errônea do artigo:

Implementam-se, no entanto, com base na interpretação falaciosa da lei, cursos de graduação à distância com formação aligeirada, que modificam sensivelmente as estatísticas de certificação do corpo docente do país, mas estabelecem um modelo de caráter técnico-profissionalizante, já reafirmado pelas orientações legais referentes à formação de professores no país.

Como afirma a autora, a interpretação equivocada da lei favoreceu a expansão, na última década, de cursos a distância em massa para professores, os quais, além de alterar os índices de formação docente no país, também contribuíram para a despolitização do professor e a naturalização de um determinismo tecnológico⁹⁵ que tem por objetivo maior a reestruturação do quadro econômico mundial (SANTOS, 2002).

Além da proposta de certificação em massa pela EAD, também se atinge um outro objetivo propalado pelo BM que é o de diminuir os gastos com cursos universitários, principalmente para docentes, e, assim, o Banco recomenda a capacitação ou treinamento em serviço⁹⁶, efetivado no Brasil por meio do Programa Pró-Licenciatura, o qual analisamos no final nesse capítulo.

3.2.1 A EAD no Plano Nacional de Educação

A posição do governo brasileiro, por meio do MEC, em relação à regulamentação da EAD como modalidade prioritária é reiterada em todas as legislações organizadas e aprovada para o campo educacional também no novo milênio.

Nesse intento, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), sanciona o *Plano Nacional de Educação* (PNE) que, em seu capítulo 6 – *Educação a distância e tecnologias educacionais* – estabelece diretrizes, objetivos e metas para a implementação dessa modalidade de educação. No início do capítulo, é realizado um diagnóstico da situação atual referente à EAD no país e esta modalidade é colocada como um meio eficaz para se resolver os problemas educacionais; reitera-se o discurso da democratização para justificar a modalidade de ensino, como podemos ver a seguir:

⁹⁵ O determinismo tecnológico, segundo Schaff (1995), manifesta-se de formas variadas, desde a concepção de que “a revolução da microeletrônica permite resolver tecnologicamente os principais tormentos do Terceiro Mundo: a fome, a escassez de água, a desertificação etc.” (SCHAFF, 1995, p. 91) até o superdimensionamento do papel da técnica: “A sociedade informática proporcionará os pressupostos para uma vida humana mais feliz; eliminará aquilo que tem sido a principal fonte da má qualidade de vida das massas na ordenação do cotidiano: a miséria ou, pelo menos, a privação” (SCHAFF, 1995, p. 155).

⁹⁶ De acordo com informação retirada de documento do Banco de 1995 *La educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover también la educación permanente y de mejorar los conocimientos, por ejemplo, cuando se usa para la formación de maestros en el servicio* (BM, 1995, p. 36-37).

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os *déficits* educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 49).

Outro ponto que chama atenção neste diagnóstico é a afirmação da importância da contribuição do setor privado, devendo ser consideradas as inúmeras iniciativas deste que, de acordo com o texto do PNE, tem produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão. Ainda, destacam-se as possibilidades do aumento do índice de conclusão do Ensino Fundamental e Médio por meio da EAD e o aperfeiçoamento dos professores que trabalham nesses níveis de ensino⁹⁷.

Dentre as diretrizes estabelecidas neste capítulo, algumas merecem atenção, principalmente as que se referem ao incentivo amplo da modalidade em todos os níveis de ensino e à ampliação do conceito de EAD para que se possam incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação podem propiciar, indicando uma liberdade em sua utilização e, até, fazendo referências à auto-regulamentação.

O PNE também reforça, em suas diretrizes, a política de EAD para a formação de professores:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 51).

Quanto aos objetivos e metas, o PNE determina estratégias, prazos, formas de atuação, quantidade e tipos de equipamentos e, ainda, a sua forma de uso. Dentre os objetivos, destacamos aqueles que preconizam a formação docente a distância:

⁹⁷“As possibilidades da educação a distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio. Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (PNE, 2001a, p.54).

Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica;

Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas;

Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância;

Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 52-53).

Atualmente, podemos ver esses objetivos claramente efetivados em nosso país, como é o caso do Programa Pró-Licenciatura (BRASIL, 2005b), que abrange o primeiro, e a UAB (2005c), que abarca os três objetivos seguintes.

Em uma perspectiva contrária a este PNE aprovado pelo governo, encontramos, no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira (1998), construído nos quatro Congressos Nacionais de Educação (CONED), a indicação dos programas de formação a distância apenas como suplementares, vinculados às universidades e com predominância da educação presencial, devendo proporcionar formação cultural mais ampla, de forma a permitir a abertura de novos horizontes na atuação profissional. A crítica à forma como está se processando a incorporação das TIC expressa neste Plano marca a diferença entre PNE e MEC, apesar de aquele também sugerir a EAD como forma complementar de formação.

A era dos pacotes educacionais, pensados por quem sabe, a serem executados e gerenciados por quem não sabe está de volta: nos “*kits* modernidade” (TV, vídeo, parabólica) que, para alguns endereços, deveriam ser enriquecidos com um gerador de energia elétrica; na exagerada e ainda pouco fundamentada ênfase à educação a distância (TV Escola), nos “*kits* PCN” [...]. Novamente o discurso da urgência, da solução mágica e, no bojo de ambos, a desqualificação do saber profissional dos educadores e a desvalorização do seu fazer, já que às exigências decorrentes das propostas de mudança não corresponde retribuição salarial, formativa e trabalhista adequada [...] Autoritarismo e arrogância camuflados nos argumentos de “orientação e capacitação técnica. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, 1998, p. 73).

Em corroboração, Torres (1998) afirma que o resultado dessas políticas é de que os professores são os grandes ausentes, substituídos pelas novas tecnologias. A eles restam escolhas restritas às atividades de sala-de-aula, por sua vez delimitadas pelos parâmetros curriculares nacionais e pelos princípios definidos nas diretrizes curriculares.

Na medida em que o papel dos professores é esvaziado, neste cenário, a capacitação em serviço entra como um treinamento que pode ser realizado a baixo custo, em curto prazo e, preferencialmente, à distância, conforme recomendações já assinaladas da UNESCO (2002 e 2005) e do BM (1995 e 1999), expostas no II capítulo deste trabalho.

As referidas recomendações vêm sendo cumpridas pelo MEC que, de forma contínua e abrangente, afirma seu comprometimento com programas de EAD, destinados a atender, de maneira massificada, à demanda de professores sem formação superior, visando, principalmente, à certificação em números expressivos⁹⁸. Assim, em nome da democratização do ensino que, segundo o discurso do MEC e de OI, a educação a distância pode propiciar, tem-se difundido por meio dos documentos oficiais a necessidade de aquisição, por parte das instituições que ofertam EAD, dos aparatos tecnológicos que tal modalidade exige. Dessa forma, afirma-se propiciar a inclusão digital que a ideologia da “sociedade do conhecimento”⁹⁹ determina e visa-se naturalizá-la como necessária aos trabalhadores de todas as áreas, em particular ao professor. Para essa aquisição e operacionalização, o governo brasileiro (por meio de seus órgãos responsáveis como, por exemplo, o Fundo Nacional de desenvolvimento da educação (FNDE) e parceria com estatais) têm liberado verbas, porém, paradoxalmente, o que se apresenta no discurso do governo é que para a melhoria do ensino presencial não há disponibilidade desses recursos.

Na seqüência da aprovação do PNE em 2001, reiterando o interesse do governo no processo de expansão da EAD, é organizada e nomeada a *Comissão Assessora para o ensino superior a distância*, a qual analisamos a seguir.

⁹⁸ Um exemplo disso é o caso da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, por meio do CEAD – Centro de Educação à Distância que ofereceu formação à distância para professores em serviço, atuando na séries iniciais do Ensino Fundamental. Conforme consta no Jornal “Educação @ distância”, disponível no *site* http://www.virtual.udesc.br/html/jornal_ead/jornal-1-2003.htm, são mais de 14 mil alunos em Santa Catarina, distribuídos por mais de 160 municípios do Estado e da UNITINS em parceria com a EDUCON ofereceu, no ano de 2000, 4.040 vagas a serem ocupadas por professores em serviço; no ano seguinte, 2001, esse número passou a ser de 10.160 vagas. Dados obtidos em www.unitins.br, na Assessoria de Comunicação, 5 de abril de 2005. Igualmente o Projeto Veredas, em Minas Gerais, iniciado em 2002, registra para o curso Normal Superior a distancia, 14.700 professores matriculados. Informação obtido no *site* www.veredas.mg.gov.br, em 05/04/2005. Os dados mais recentes que temos são os cursos emergenciais de licenciatura, lançados pelo MEC/SEED que abriram 17.585 vagas no final de 2004, e o programa Pró-Licenciatura que atingiu 49.000 professores em 2006. (MEC, SEB, 2007). Há, ainda, as 32.640 vagas abertas pela UAB para o ano de 2007 (MEC, UAB, 2005c).

⁹⁹ Exploramos brevemente esse assunto no capítulo I e II deste trabalho. Para uma maior compreensão sobre o tema Cf. Mari, 2006.

3.2.2 A instituição de uma comissão para operacionalização da EAD no Ensino Superior

No plano da regulamentação efetiva da EAD no Brasil, em fevereiro de 2002, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza criou, por meio da Portaria 335/02 (BRASIL, 2002), a *Comissão Assessora*¹⁰⁰. O intuito era apoiar a SESU na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de EAD no ensino superior. Juntamente foram elaborados os procedimentos de supervisão e avaliação desse nível de ensino a distância, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), da CAPES e do INEP.

Em agosto de 2002, a *Comissão Assessora* apresentou um relatório sobre o panorama da EAD no Brasil e organizou propostas de maior desenvolvimento da mesma. O documento, por sua estrutura, iniciou com uma introdução na qual se contextualiza o problema. Na primeira parte, apresenta-se sucintamente o quadro normativo que rege a área, além de um panorama da situação atual. Na segunda parte, apresenta as referências para elaboração de um projeto de educação superior a distância e, na última parte, é apresentada uma nova proposta de regulamentação da Educação a Distância¹⁰¹. Na apresentação do relatório é destacada a importância do uso das tecnologias na EAD e a necessidade de se implantar essa modalidade no ensino superior:

O cenário educacional contemporâneo mostra uma forte tendência: a crescente inserção dos métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância em um sistema integrado de oferta de ensino superior, permitindo o estabelecimento de cursos com combinação variável de recursos ensino-aprendizagem, presenciais e não presenciais, sem que se criem dos sistemas de formação separados e

¹⁰⁰ Estão relacionados a seguir os integrantes da Comissão Assessora, nomeados pela portaria citada: Presidente da Comissão: Diretor de Política de Ensino Superior/SESu/MEC: Dr. Luis Roberto Lisa Curi, de fevereiro a abril de 2002; Profa. Maria Aparecida Andrés Ribeiro, a partir de maio de 2002. Docentes e especialistas externos: Carlos Eduardo Bielschowsky, Carmem Maia, Celso José da Costa, Edson Raimundo Pinheiro Souza Franco, Eduardo Martins Morgado, José Armando Valente, José Manuel Moran Costas, Márcio Bunte de Carvalho, Maria Elizabeth Rondelli de Oliveira, Roberto da Silva Fragale Filho e Teófilo Bacha Filho. Representantes do MEC: Aloylson Pinto (SEED); Carmen Moreira de Castro Neves (SEED); Denise Vellasco (SESu); Eduardo Machado (SESu); Érika Fernandes Vieira Barbosa (SEMTEC); Gilberto Parrine Santana (SESu); Maria Suely Carvalho Berto, (SEMTEC) e Orlando Pilati (INEP). Desses componentes destacamos Valente e Moran como intelectuais que pesquisam e produzem sobre EAD, analisados no capítulo I deste trabalho.

¹⁰¹ Proposta esta que foi colocada como minuta de decreto, no sítio do MEC, para análise pública durante o mês de abril de 2005. Após essa análise e com algumas alterações, a minuta foi oficializada pelo governo federal como decreto 5.622 em 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a).

mutuamente excludentes. A atribuição de maior ou menor presença, maior ou menor uso de tecnologia nos processos educativos de nível superior será determinada pela ponderação da natureza do curso, de seus objetivos e conteúdos, e da possibilidade de acesso metodológico à tecnologia adequada. (BRASIL, 2002, p. 4).

A proposta da *Comissão Assessora*, segundo o relatório, teve por objetivo contribuir para o estabelecimento de um novo quadro normativo, orientador dos procedimentos de supervisão e avaliação, sintonizado com o potencial de contribuição das TIC, das novas metodologias de ensino, em uma perspectiva de expansão, com flexibilidade da oferta e melhoria da qualidade da educação superior.

Na justificativa do relatório, encontra-se uma crítica à forma segmentada com que a EAD vinha sendo ofertada no país; a postura do governo, até aquele momento, é classificada como reducionista e julgam que a forma em que a modalidade é utilizada - somente em situações emergenciais - não valoriza de maneira adequada o potencial que a mesma pode representar para a democratização do acesso ao ensino superior. Ainda neste relatório, declara-se que o número de cidadãos brasileiros em busca do ensino superior é grande e que a EAD pode contribuir muito para que todos tenham a oportunidade de cursar esse nível de ensino. Argumenta a *Comissão* que,

Com efeito, se tomarmos, de forma exemplificativa, a demanda projetada de egressos do ensino médio, estima-se que, em 2004, deveremos ter três milhões de alunos matriculados em cursos de graduação. Apenas para atender a essa demanda projetada, terão de ser abertas cerca de 875 mil novas vagas. Considerando as dimensões do país, a quantidade de pessoas a serem educadas, a infra-estrutura física disponível e o número de educadores com capacidade para facilitar esse processo, a educação à distância no ensino superior é, mais do que viável, necessária. (BRASIL, 2002, p. 5).

Além disso, neste mesmo *Relatório*, destaca-se que, no ano de 1998, quando foi publicada a regulamentação da EAD, existia somente um curso de graduação, localizado no estado de Mato Grosso, na Universidade Federal, em caráter experimental, dirigido para a formação em nível superior de professores do Ensino Fundamental da rede pública. Existiam também outras iniciativas pioneiras referentes a cursos de extensão. Os pedidos de abertura de cursos de EAD aumentaram a partir de então, como mostram nos dados a seguir:

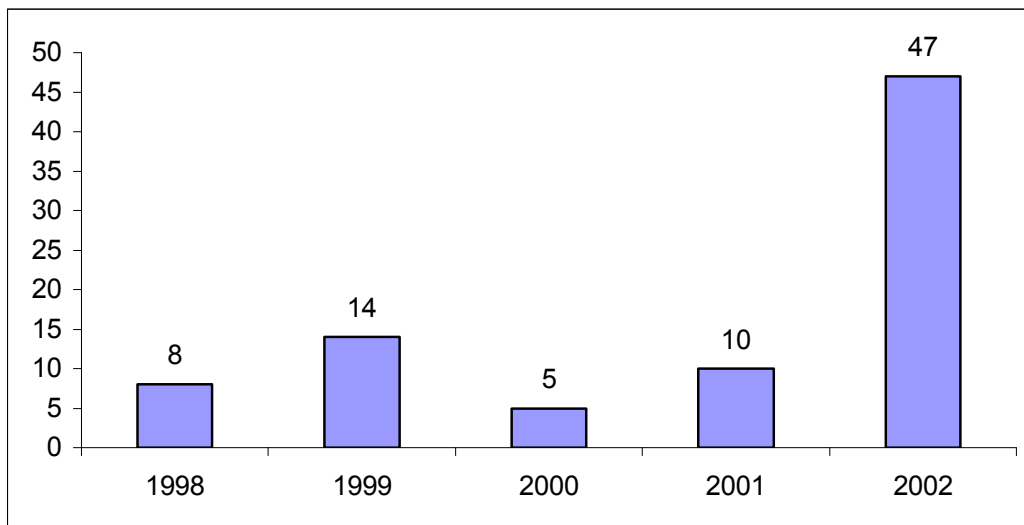


GRÁFICO 1 - Distribuição dos números de pedidos para abertura de cursos a distância no Brasil até 2002

Fonte: MEC/SESU/DEPES, maio de 2002.

Essas solicitações, de acordo com o *Relatório*, foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais respondem por 80% (oitenta por cento) do total dos pedidos. Entre estes últimos, 60% (sessenta por cento) correspondem a pleitos para cursos de Pedagogia e de Normal Superior (BRASIL, 2002). Os atuais professores do Ensino Fundamental são o público alvo destes cursos, pela maneira errônea, segundo Scheibe (2002), como foi interpretado o art. 87, § 4º, da LDBEN 9393/96 (BRASIL, 1996), o qual estabelece que, até o final da Década da Educação, ou seja, 2006, somente serão admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Pelo relatório da *Comissão Assessora*, estima-se que essa exigência legal tenha motivado uma demanda pontual da ordem de 700 mil novas vagas. Por outro lado, estudos do Centro de Informática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas estimaram que até o ano de 2002 havia no Brasil cerca de 40 mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, sendo que, destes, pelo menos 39 mil participam de cursos para formação de professores (BRASIL, 2002).

Com relação a isso, no texto do Relatório da comissão aparece a seguinte afirmação referente à EAD e à formação em serviço:

Priorização de programas de capacitação e de cursos de licenciatura para a formação, em nível superior, de professores para a educação básica,

especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como de cursos superiores de educação profissional (graduação na modalidade de formação de tecnólogos). (BRASIL, 2002, p. 8).

Entretanto, observamos que as análises realizadas no *Relatório* (BRASIL, 2002) aparecem descoladas da política educacional brasileira. Não foi encontrada qualquer referência às fontes de financiamento para aquisição dos equipamentos, para sua manutenção e assistência técnica, bem como não foi realizada qualquer análise sobre o conteúdo do material didático elaborado para esses cursos de graduação à distância.

Por outro lado, o *Relatório* faz referência às principais Universidades Corporativas (QUARTIERO E BIANCHETTI, 2005) criadas com o uso de TIC, por meio da educação a distância: Ericsson; Petrobrás; Telemar; Embraer; Datasul; Banco do Brasil; Caixa Econômica Federal; Laboratório Fleury; Natura; Siemens; Eletrobrás; Rede Globo e Correios (BRASIL, 2002). Essas iniciativas são saudadas pela *Comissão* como importantes ações para capacitação dos trabalhadores em serviço.

Na sequência, continuamos a descrição e análise do arcabouço legal organizado pelo MEC para implementação da EAD de forma expansiva e célere em âmbito nacional.

3.2.3 A regulamentação da EAD como epicentro das políticas do MEC

No decorrer do ano de 2003, não houve nenhuma legislação referente à EAD, as medidas foram retomadas no ano seguinte, ao ser publicada a portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a). Nessa portaria, institui-se, pelo artigo 1º, que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394 de 1996¹⁰².

Em junho de 2005, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 2201/05 (BRASIL, 2005d), que visa dar atendimento formal para o credenciamento das instituições públicas de educação superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores de formação de professores a distância pelo MEC. Mediante esta portaria, ficou estabelecido que as instituições públicas de educação superior, pré-selecionadas para participar

¹⁰² Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei.

dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC, deviam protocolar os processos de credenciamento e autorização para oferta de cursos superiores a distância no *Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior* (SAPIENS) no MEC.

Nesta mesma portaria, determinou-se, também, que cabe ao *Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior* (DESUP/SESU) a designação de comissões de verificação *in loco* para avaliar a existência de condições de oferta dos cursos superiores à distância. Essas mesmas instituições públicas podem, ainda, solicitar junto ao Ministério da Educação autorização experimental para oferta de cursos superiores de formação de professores a distância, na forma de consórcios que reúnam duas ou mais instituições públicas de ensino superior, conforme regra fomentada pelo MEC (BRASIL, 2005d).

Também na segunda versão do Projeto de Reforma Universitária (BRASIL, 2005e), verifica-se que consta essa modalidade sobre a qual o Ministro Tarso Genro¹⁰³ comenta: “Especialistas e dirigentes do Ministério da Educação, que trabalharam nesta segunda versão, buscaram preencher lacunas detectadas, agregando temas como Sistema Estadual de Ensino e Educação a Distância, dando uma formatação mais adequada ao texto e elucidando conceitos que antes não estavam tão precisos”. A EAD não era citada na primeira versão do Projeto da Reforma Universitária, o que evidencia que o MEC, por meio da SESu e SEED, está voltado para promover a regulamentação e implantação de forma efetiva da EAD em nosso país.

Já em abril de 2005, um texto com uma minuta de decreto para regulamentar a EAD¹⁰⁴, em versão para análise pública, ficou disponível até o final do mesmo mês no endereço eletrônico do MEC. A finalidade desta minuta foi a de regulamentar o credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas de educação, na modalidade a distância, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio e para a educação superior.

Após o período de análise pública, em que o documento recebeu propostas de modificações¹⁰⁵, uma quarta versão do decreto foi encaminhada à Casa Civil da Presidência da

¹⁰³ Notícia retirada do sítio <www.universiabrasil.com.br> Acesso em 15 de agosto de 2005.

¹⁰⁴ Esta minuta do decreto para regulamentação da EAD foi resultado de uma sugestão do Relatório da *Comissão Assessora*, que no final do documento já indicou uma primeira versão para o decreto.

¹⁰⁵ Durante o processo de análise do anteprojeto do decreto, algumas entidades estiveram envolvidas mais diretamente, como a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Associação Brasileira de Educação a Distância; Instituto de Pesquisas Avançadas; Conselho Nacional de Educação. Paralelamente, a Secretaria de Educação Superior criou um grupo de trabalho para discutir o assunto (GTEADES – Grupo de Trabalho EAD no

República, no início do segundo semestre do mesmo ano, resultando no Decreto nº 5.622, publicado no Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a). Coincidência ou não, a versão foi publicada na data da edição da LDB de 1996, o que mostra que, nos últimos nove anos, o MEC dedicou-se efetivamente a regulamentar a EAD em nosso país.

No texto do decreto, a EAD ficou assim definida:

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005a).

Em relação ao uso das TIC na EAD, observa-se mais uma vez a aplicação de orientações dos OI na legislação nacional, pois, como vimos no capítulo III, a grande ênfase no uso das TIC é posta pelo BM e UNESCO. Essas organizações justificam que a nova sociedade, a sociedade do conhecimento, exige trabalhadores flexíveis, com novas habilidades, com novos tipos de conhecimento e que estejam preparados para se atualizar constantemente, estando, assim, em condições para servir ao mundo do trabalho e acompanhar a dinamicidade das produções tecnológicas. Para esses organismos o uso das TIC, na EAD, possibilita a inclusão digital¹⁰⁶.

Um outro elemento destacado no § 1º do artigo 3º do decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005a) é o de que os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial. Entendemos que isso é assegurado para que não ocorra a crítica ao “aligeiramento” dos cursos, porém, compreendemos também que esta crítica não se refere somente à quantidade de anos, tempo cronológico de duração do curso, e sim à forma de trabalho individual, com pouco ou quase nenhum momento presencial, que caracteriza um modo de apressar a formação dos sujeitos. Outra forma de “aligeiramento” é a teórica, pela qual ocorre uma organização didático-pedagógica do curso em que se valorize mais

Ensino Superior) e muitos debates aconteceram, sendo inclusive realizadas diversas reuniões e um seminário, em março de 2005.

¹⁰⁶ Para Lima (2005), na verdade, o interesse maior dos OI é a naturalização do uso desses aparatos com o objetivo de disseminação e circulação das tecnologias produzidas pelos países centrais para ampliação do capital e a manutenção da lógica de reprodução da sociedade vigente. Assim, é essencial que nos países periféricos seja oferecida capacitação para o uso das TIC e não para sua produção, com isso, afirma-se que a intenção posta na inserção das tecnologias nos meios educativos consiste na preparação adequada de indivíduos para lidar com as inovações tecnológicas, para aumento de vendas e circulação dessas mercadorias no comércio mundial.

a experiência que o professor traz de sua prática¹⁰⁷, em detrimento da teoria e das relações que devem ser feitas entre teoria e prática, para que ocorra uma formação docente sólida teoricamente. Isso, de certa forma, evidencia a concepção pragmática e instrumental que está dando suporte teórico ao modelo adotado para nortear a formação de professores no ensino superior a distância.

Ainda no artigo 5º deste decreto, procura-se eliminar outro elemento que é alvo de críticas freqüentes: a distinção nos diplomas, de cursos realizados a distância e cursos presenciais. Por essa ação, neste artigo, garante-se que os diplomas e certificados de cursos a distância têm validade igualada aos do presencial.

O decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005a), em seu capítulo II, abre espaço para o credenciamento de instituições privadas para ofertar EAD. A esse respeito, confirmamos outra hipótese de nosso trabalho, na qual levantamos que as intenções do governo e de OI, por meio da implementação da EAD, vão além do intuito de despolitizar a formação docente e ampliar a circulação e comércio das TIC. O que há é a viabilização de um nicho de mercado para a iniciativa privada que, a partir da abertura de cursos com número maior de alunos e redução de professores e com menos necessidade de espaço físico, ainda tem a possibilidade de receber verbas federais¹⁰⁸ para abertura de cursos nessa modalidade, ampliando, com isso, a atuação e lucros do setor privado por meio de verbas públicas.

No texto seguinte, expomos a implementação da UAB e os principais objetivos que corroboram com as metas do MEC no que diz respeito à institucionalização da EAD como modalidade preferencial para o ensino superior em nosso país.

3.3 A UAB e a expansão da formação docente por meio EAD nas IFE

¹⁰⁷ O programa Pró-Licenciatura é um exemplo disso, pois tem como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho. A experiência do dia-a-dia do professor será instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a experimentação do que é proposto e estudado no processo do curso. Outrossim, oferece ao professor-cursista a oportunidade de vivenciar trocas freqüentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições. (BRASIL, MEC, SEB, 2005b).

¹⁰⁸ É o caso do programa Pró-Licenciatura do MEC, que possibilita a abertura de cursos de EAD em instituições do setor privado, com garantia de recebimento de verbas federais para sua manutenção. Isto está previsto na Resolução/CD/FNDE/ n. 34 de 9 de agosto de 2005 no artigo 2º.

Reafirmando as políticas do MEC voltadas prioritariamente para a EAD, em março de 2005, foi empossado o novo Secretário da SEED no MEC, Ronaldo Mota. O secretário, em entrevista concedida à *Universia Brasil*, declarou que “fazer da Educação a Distância uma saída para a democratização do ensino, seja ele básico, médio ou superior, é uma das principais metas da nova gestão da Secretaria de Educação a Distância” (MOTA, 2005). Sustentou, ainda, que existem diversos projetos em andamento para que a EAD possa ampliar as possibilidades educacionais, trabalhando para a inclusão. No que diz respeito ao Ensino Superior, afirmou que uma das intenções é incentivar e gerar uma cultura de que boa parte dos cursos presenciais adote técnicas não presenciais em sua grade curricular. O Secretário lembra que até 20% das disciplinas podem e devem utilizar, dentro das suas possibilidades, este tipo de método.

O Secretário da SEED indicou que um dos projetos pensados para 2005 envolveu a seleção de 200 pesquisadores em 200 áreas de maior relevância em educação a distância para que planejassem trabalhos no setor a serem implantados nos próximos dois anos¹⁰⁹. Esses pesquisadores formaram o primeiro bloco de uma comunidade de 600 pesquisadores a serem selecionados, gradativamente, entre os meses de abril e setembro de 2006. Eles receberam uma espécie de bolsa de estudos¹¹⁰, além de uma contribuição para que desenvolvessem suas pesquisas.

Essas pesquisas foram estimuladas com vistas à criação da UAB, lançada em outubro de 2005. O Secretário considera que, no contexto atual, a UAB, idéia antiga, toma contornos mais modernos. Essa iniciativa foi discutida com as empresas estatais¹¹¹, por meio do Fórum das Estatais, que ajudam a financiar o projeto da UAB. Alguns exemplos de ações que são desenvolvidas na UAB: criação de programa que atende professores da Educação Básica com objetivo de capacitação, aperfeiçoamento e desenvolvimento de programas que atinjam diretamente os funcionários públicos federais (MOTA, 2005).

¹⁰⁹ A proposta inicial foi a de selecionar, ainda em 2005, duzentos pesquisadores, os quais teriam dois anos para desenvolvimento dos projetos aprovados. Nesse período cada pesquisador receberá uma bolsa de R\$ 1.000,00, acrescido de uma ajuda de custo de R\$ 1.000,00, para despesas de custeio associadas ao desenvolvimento do projeto. Para 2006, foi previsto mais dois processos de seleção de novos pesquisadores, com previsão de duzentos bolsistas a cada semestre. Com essa previsão, encerraremos o ano de 2006 com uma comunidade de seiscentos pesquisadores-bolsistas, os quais poderão constituir a base acadêmica consultiva dos Consórcios Públicos, por Estado, da UAB. (PROJETO DA UAB, 2005c).

¹¹⁰ A bolsa de estudo e outros benefícios estão previstos no projeto da UAB (BRASIL, 2005) e na Lei 11.273 de 2006 (BRASIL, 2006).

¹¹¹ Citamos a listagem das estatais na página 121 deste trabalho.

No decorrer do ano de 2005 e 2006, a SEED firmou convênios com municípios que desejam ter cursos de graduação gratuitos, ofertados pelas IFE, por meio da UAB. A prioridade do MEC, disse Mota, “é atender à demanda de quase um milhão de professores em exercício no ensino básico que não têm a formação necessária a capacitação será feita usando as tecnologias de EAD e eles serão incentivados a utilizar as mídias em sala.” (MOTA, 2005)

Com esses objetivos declarados, o governo, que contou com apoio também de estatais, lançou o *Projeto Universidade Aberta do Brasil*, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, “visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior no Brasil” (BRASIL, UAB, 2005c).

A Universidade Aberta do Brasil é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), e conta com a participação de universidades públicas e demais organizações interessadas.

Para a execução desse projeto, o MEC, por meio da SEED, lançou o Edital N° 1, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para a UAB.

No Projeto da UAB, organizado pelo Fórum das estatais pela Educação, o governo brasileiro reafirma o caráter estratégico da educação superior com a implementação da EAD, no que diz respeito à democratização do acesso à rede de universidades brasileiras e também justifica que, a partir da implantação da UAB

há a possibilidade de atender a outra demanda educacional urgente: a necessidade de formação e capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como a formação, em serviço, de um grande contingente de servidores públicos. Para isso, há que se fomentar o campo de pesquisas em tecnologias de informação e comunicação (TIC), tendo em vista sua relevância para a consolidação do conjunto diversificado de experiências exitosas em EaD, em variados níveis de ensino, que vem gradativamente tomando forma no país. (BRASIL, UAB, 2005c, p. 1-2).

Democratização, TIC e as experiências exitosas são temas recorrentes nos documentos expedidos pelo MEC, principalmente quando se refere à EAD. Resta saber, no entanto, em que

medida esse processo expansionista da EAD possibilita realmente a democratização da educação, pois entendemos que não basta ampliar o número de vagas para se afirmar que se está democratizando, é preciso muito mais para se ofertar a igualdade de condições, de acesso e permanência no ensino superior. Em relação à formação docente, vale ressaltar aqui o que alerta Freitas (2002, p.71): “todo esse processo tem se configurado com um precário processo de certificação e ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

Em face desse contexto, o projeto da UAB, além de reforçar a multiplicação de números, também enfatiza as parcerias com estatais e a construção e execução de um amplo programa de capacitação em serviço e, dessa forma, afirma que se está gerando a inclusão e a justiça social. Observa-se, neste ponto, mais uma vez a similitude com as recomendações do BM quando se refere à formação em serviço, pois, de acordo com o Banco (1995), para acompanhar a dinamicidade e a imediatibilidade de um mundo em constante mudança, é preciso que seja efetivado esse modelo de programa para formação de professores, que pode ocorrer em serviço e com curta duração¹¹². Podemos interpretar essa recomendação como uma maneira de secundarizar a formação docente, a qual está centrada no saber fazer, concentrada em capacitação pedagógica, vinculada à prática da sala de aula, sem necessidade, portanto, que ocorra em uma universidade nos moldes tradicionais. Isto é afirmado por Torres (1998 p. 176):

Hoje ao se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço.

Na continuidade do projeto da UAB, a partir das justificativas da inclusão e justiça social, o fórum propõe a criação de uma fundação de direito privado denominada de *Fundação de Fomento a Universidade Aberta do Brasil*, composta por representantes das Estatais pela Educação (EEs) e das demais entidades e instituições. De acordo com o projeto, a proposição da Fundação possibilitará:

importante papel das EEs no estabelecimento, no financiamento e na organização conjunta de futuros Consórcios Públicos a serem criados entre a União, os Estados e os Municípios. Nessa perspectiva, serão proporcionadas atividades de EAD em todo o território brasileiro, o que vem ao encontro da

¹¹² Essas orientações do BM foram discutidas no capítulo II deste trabalho.

consecução do objetivo estratégico de implementação da UAB. (BRASIL, UAB, 2005c, p. 3).

Do ponto de vista de princípios de ação, a Fundação deverá estar pautada pela consolidação da modalidade de EAD como instrumento fundamental de política inclusiva na educação, fruto de modelos de gestão baseados em regimes consorciados entre EEs, o MEC, as IFE, por meio da ANDIFES, e demais entidades, empresas e instituições que possam ser agregadas ao longo do processo de discussão. Os Consórcios Públicos para a educação superior a distância, assim como a UAB, deverão explorar a reorganização dos processos educacionais para que incluam as TIC, em especial, as dedicadas a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem. A espinha dorsal para suporte e desenvolvimento de aplicações baseadas em TIC deverá estar apoiada na Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP, financiada pelo MEC e MCT, responsáveis pela infra-estrutura de comunicação e colaboração em educação e pesquisa, a qual interligará todas as universidades públicas e centros de pesquisa no país.

Segundo o projeto da UAB, o funcionamento dos Consórcios Públicos, bem como estudos decorrentes do corpo de bolsistas pesquisadores em EAD, poderá representar um grande avanço de qualidade para cursos superiores, tanto na modalidade a distância como nos presenciais, os quais apontarão para a necessidade de incorporação de novas tecnologias, posto que, na educação presencial, atualmente, explora-se ainda muito pouco a possibilidade de utilização de até 20% da modalidade a distância.

Outro aspecto relevante em relação aos Consórcios Públicos, de acordo com o documento da UAB, diz respeito à sua potencialidade para o cumprimento do importante papel de ação supletiva para a formação docente (inicial e continuada), em especial para Ensino Médio, e, particularmente, para o ensino de matemática e ciências da natureza (física, química e biologia). Nessa ótica, a proposta da Fundação de fomento à UAB se ancora nos seguintes objetivos: o Programa de Bolsas de Pesquisa¹¹³ em EAD, de realização imediata, os Consórcios Públicos

¹¹³ Em fevereiro de 2006 foi sancionada a lei 11. 273/2006 (BRASIL, 2006) que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A organização da distribuição e os valores das bolsas estão descritos assim no texto da lei:

Art. 1º Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

entre os três poderes com a participação das Universidades Públicas Federais e a UAB, de realização em médio prazo.

Dentro do programa de bolsas de pesquisa em EAD, o principal objetivo é desenvolver estudos e pesquisas nas universidades e empresas para atender à grande demanda de novas disciplinas e linhas de pesquisa, especialmente para formação continuada e de professores na modalidade a distância, isso tudo com o desenvolvimento de metodologias e estratégias de EAD utilizando as TIC. Nesse sentido, a proposta de criação do Programa de Bolsas de Pesquisa em EAD, como uma das missões da fundação, pretende constituir-se numa iniciativa ímpar que tem por metas a consolidação de uma comunidade de pesquisadores e a efetivação da EAD como área de pesquisa. O MEC, por meio do projeto da UAB, tem a intenção de que o impacto dessa ação nas universidades seja imediato e pretende, com isso, alcançar resultados que atendam seus objetivos, pois afirma, neste documento, que pretende superar, com essas ações, a imagem preconceituosa que alguns setores da comunidade acadêmica têm da EAD. A participação da CAPES, marcando sua presença no ensino e na pesquisa em EAD, pretende reforçar a importância dessa iniciativa (BRASIL, 2005c).

A consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TIC, como um dos elementos viabilizadores e sustentadores dos Consórcios Públicos, assim como da UAB, deverá ocorrer por meio de um Programa de Bolsas de Pesquisa em EAD nos moldes das atuais Bolsas de

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

§ 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que:

I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; e

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo.

§ 2º A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos será de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa.

§ 3º Os professores participantes dos programas de que trata esta Lei não poderão acumular mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa.

Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:

I - até o valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;

II - até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;

III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério; e

IV - até o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

Produtividade em Pesquisa do CNPq. Para tanto, deverão ser selecionados pesquisadores, sejam eles das instituições educacionais, públicas ou privadas, ou das empresas, que demonstrem capacidade, experiência anterior e que apresentem projetos de pesquisa compatíveis com os termos de um edital de chamada pública.

Em relação ao estabelecimento e organização de consórcios públicos entre os três níveis governamentais, com a participação das universidades públicas federais, o projeto dispõe que os Consórcios Públicos deverão, em cada Estado, adquirir personalidade jurídica própria, devendo constituir associação pública. Para tanto, poder-se-á fazer uso da Lei 11.107, de 6 de abril de 2005 (BRASIL, 2005f), a qual dispõe sobre normas gerais de contratação de Consórcios Públicos para a realização de objetivos de interesse comum, no caso, ofertar educação a distância¹¹⁴.

De acordo com a citada Lei e para cumprimento de seus objetivos, os Consórcios Públicos poderão firmar convênios, contratos e acordos de qualquer natureza. Poderão receber auxílios, contribuições e subvenções sociais ou econômicas de outras entidades, inclusive da fundação, em caso específico, assim como de órgãos do governo, em qualquer nível (federal, estadual ou municipal). Interessante observar que a citada Lei estabelece que o Consórcio Público, assim formado, poderá ser contratado pela administração direta ou indireta dos entes da Federação consorciados, dispensada a licitação. Os estatutos, conforme previsto na Lei citada, disporão sobre a organização e o funcionamento de cada um dos órgãos constitutivos dos referidos Consórcios.

A partir das considerações feitas na Lei 11.207/2005, pela qual abre-se espaço para que os consórcios públicos façam acordos e recebam auxílios de diferentes tipos de instituições, as quais não precisam propriamente ser da esfera pública, constitui-se uma lacuna para que ocorra a privatização dessa esfera. Observa-se, portanto, que a criação da UAB está, assim, em sintonia com as políticas educacionais do governo referentes ao ensino público a distância, constituindo,

¹¹⁴ Art. 1º Esta Lei dispõe sobre normas gerais para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios contratarem consórcios públicos para a realização de objetivos de interesse comum e dá outras providências.

§ 1º O consórcio público constituirá associação pública ou pessoa jurídica de direito privado.

§ 2º A União somente participará de consórcios públicos em que também façam parte todos os Estados em cujos territórios estejam situados os Municípios consorciados.

§ 1º Para o cumprimento de seus objetivos, o consórcio público poderá:

I – firmar convênios, contratos, acordos de qualquer natureza, receber auxílios, contribuições e subvenções sociais ou econômicas de outras entidades e órgãos do governo;

E no artigo 2º:

§ 2º Os consórcios públicos poderão emitir documentos de cobrança e exercer atividades de arrecadação de tarifas e outros preços públicos pela prestação de serviços ou pelo uso ou outorga de uso de bens públicos por eles administrados ou, mediante autorização específica, pelo ente da Federação consorciado.

também, iniciativa na direção da “privatização” do ensino público superior. Além disso, por meio dos projetos de EAD, verifica-se a convergência das orientações do BM¹¹⁵ com interesses privados no campo educacional. Dessa forma, a implantação de programas de formação a distância se concretizam numa perspectiva em que não existe limite entre o público e o privado. Conforme afirma Dourado (2002), este cenário mostra-se em consonância com as orientações de reestruturação do Estado brasileiro que, em sintonia com os princípios de OI, adota mecanismos de gestão e regulação do ensino superior e imprime uma nova lógica interna, que deve ser entendida como resultado da privatização da esfera pública.

Durante o projeto da UAB, reafirma-se, ainda, a importância de incorporar as experiências exitosas (já realizadas ou em curso) de EAD no Brasil (BRASIL, UAB, 2005c, p. 8):

Como objetivo estratégico, os Consórcios Públicos e a UAB deverão incorporar as experiências exitosas já realizadas ou em curso: Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro - CEDERJ, Projeto VEREDAS, Programa de Formação de Professores conjunta da UFMT e UNEMAT, etc., visando estabelecer as condições acadêmicas gerais e a infra-estrutura para que, entre outras várias ações relevantes, as demandas de formação continuada das EEs possam ser melhor atendidas.

Na parte final do projeto da UAB esse modelo de instituição é assim definido:

Entre as características de uma UA estão: aberta na entrada, sem a rigidez dos processos seletivos tradicionais ou outras formas de discriminação, democratizando o acesso da população; aberta no processo, oferecendo opções e atividades relevantes mais flexíveis quanto às exigências formais de Conselhos ou corporações profissionais; aberta na saída, permitindo aos estudantes concluírem, encerrarem ou suspenderem seus estudos com maior flexibilidade, em atendimento às suas necessidades. Entre os atributos de uma UA estão: base em EAD e TIC de aprendizagem flexível; aprendizagem individualizada ou personalizada; estrutura organizacional própria: simples, pequena e ágil; compromisso com a excelência e eficiência. (BRASIL, UAB, 2005c, p. 9).

Assinala-se no documento que a estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; produção de textos de acompanhamento; atendimento de suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias

¹¹⁵ Segundo documento do BM, de 1995, las lecciones derivadas de la experiencia: *Los tipos de reformas antes analizados entrenan cambios profundos en la relación entre el gobierno y la enseñanza postsecundaria. Suponen también, para la mayoría de los países una expansión considerable del sector privado en ese nivel de la educación* (BM, 1995, 61).

formas tecnológicas. As tecnologias de difusão dos conteúdos dos cursos da UAB devem ser: (1) televisão em circuito aberto, em conjunção com (2) material impresso e (3) Internet, seja no formato tradicional do Word Wide Web, seja nos novos formatos possíveis com aplicações de vídeo digital.

A preparação dos conteúdos dos cursos poderá ser realizada por uma equipe única, enquanto a produção dos programas de televisão ou vídeo-aulas pela *Internet*, textos e *web-sites*, necessariamente, seriam realizados por equipes diferenciadas. Os custos dessa transmissão podem ser cobrados junto com a taxa de matrícula do aluno no início de seus estudos, e abre espaço para a possibilidade da “UAB promover uma interação mais ampla, seja atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais, assim como com as demais instituições de educação superior, sejam, públicas ou privadas” (BRASIL, UAB, 2005c, p. 10).

Apresenta-se, dessa maneira, intenções que mais uma vez mesclam o ensino público com interesses privados e o discurso de democratização do ensino, o qual traz em seu bojo objetivos e investimentos mercantis com cobrança de taxas ou parceiras com a iniciativa privada, como assinalado por Batista (2002, p. 4):

A educação a distância converte-se em instrumento a serviço destes propósitos, cria um mercado sem precedentes cujas fronteiras são cada vez mais elásticas. Diante da abertura das economias periféricas e da escalada da regulamentação, os limites do mercado para a educação a distância são definidos por barreiras lingüísticas e culturais. O ensino *on line* amplia o alcance e acelera extraordinariamente a reprodução do capital no campo da educação.

Com base nessas informações iniciais pensadas e descritas no projeto da UAB, em junho de 2006 foi publicado o decreto nº. 5.800/06 (BRASIL, 2006b) que institui o *Sistema Universidade Aberta do Brasil*, voltado para o desenvolvimento da modalidade de EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. No parágrafo único do artigo 1º estão assim estabelecidos os objetivos do Sistema:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

O que podemos concluir, após leitura e análise dos documentos referentes a UAB, é que o discurso que perpassa todo o texto reforça a necessidade da formação de um grande número de professores e, para isso, é imprescindível a junção da EAD e TIC.

Nessa direção, observa-se que, se antes existiam muitas resistências e pré-conceitos quanto à EAD, parece que a conjuntura econômica e política do limiar do milênio acaba por encontrar nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas TIC. Quer dizer, dentro da crise estrutural do capitalismo, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação da EAD. Esta modalidade de ensino ocupa posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, ao nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser (LIMA, 2004a).

Nesta linha de ação, no dia 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005g), foi lançado o primeiro edital que esclareceu como as instituições deviam organizar seu projeto para concorrer a vagas e ofertar os pólos e cursos de EAD em parceria com a UAB, para o ano de 2007. Mediante o processo de avaliação proposto no edital, foram selecionados 297 pólos, por meio dos quais serão abertas 673 turmas e 32.880 vagas. O segundo edital do sistema UAB foi lançado em outubro de 2006 e prevê a seleção de projetos de pólos que devem ser implantados a partir de abril de 2008 (BRASIL, 2006c).

Esses editais trazem informações de como deve ser a organização das IFE que têm por objetivos formar consórcios com secretarias estaduais, municipais e universidades estaduais, para ofertar cursos a distância com organização de pólo presencial¹¹⁶, tutor presencial e tutor virtual¹¹⁷, entre outras providências que devem ser tomadas para o funcionamento da UAB.

¹¹⁶ O edital da UAB definiu o pólo de apoio presencial como: “estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais” (BRASIL, 2006c). Isso significa, fundamentalmente, um local estruturado de modo a atender adequadamente estudantes de cursos a distância. Será o local onde o estudante terá acesso local à biblioteca, laboratório de informática (por exemplo, para acessar os módulos de curso disponíveis na *Internet*), ter atendimento de tutores, assistir aulas, realizar práticas de laboratórios, dentre outros.

Os números de pólos selecionados e de projetos de cursos aprovados¹¹⁸ demonstram o interesse e prioridade do governo na formação de professores a distância, uma vez que a maioria dos cursos, expostos no gráfico abaixo, são de licenciatura.

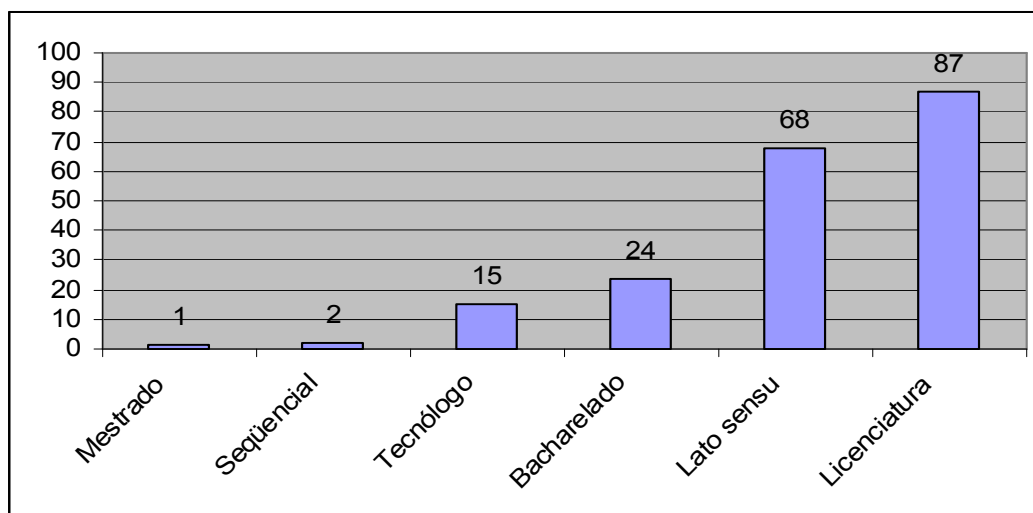


GRÁFICO 2 – Tipos de cursos ofertados pelo sistema UAB e IFE do Brasil

Fonte: UAB/MEC dezembro/2006

O gráfico que segue permite a verificação de quais cursos são oferecidos no âmbito das Licenciaturas, destacando-se o Curso de Pedagogia.

¹¹⁷ Os Tutores Presenciais, segundo edital (BRASIL, 2006c), deverão ser contratados pelo Município e ter formação superior compatível com áreas específicas das disciplinas do curso, preferencialmente, residentes naquele Município ou região. Este tutor será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial. O tutor a distância ou virtual é orientador acadêmico e deve ter formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc). Os tutores, de acordo com informação da página eletrônica da UAB, receberão bolsa do FNDE com os respectivos valores: R\$ 500,00 para tutor presencial e R\$ 600,00 para tutor virtual. Maiores informações acessar o endereço <http://www.uab.mec.gov.br/>

¹¹⁸ O número de projetos de pólos e de cursos aprovados, não representa o número de turmas existentes, visto que, uma IFE que teve o projeto de um curso aprovado pode oferecer várias turmas do curso nos inúmeros pólos dos quais é consorciada, inclusive em outra região do país.

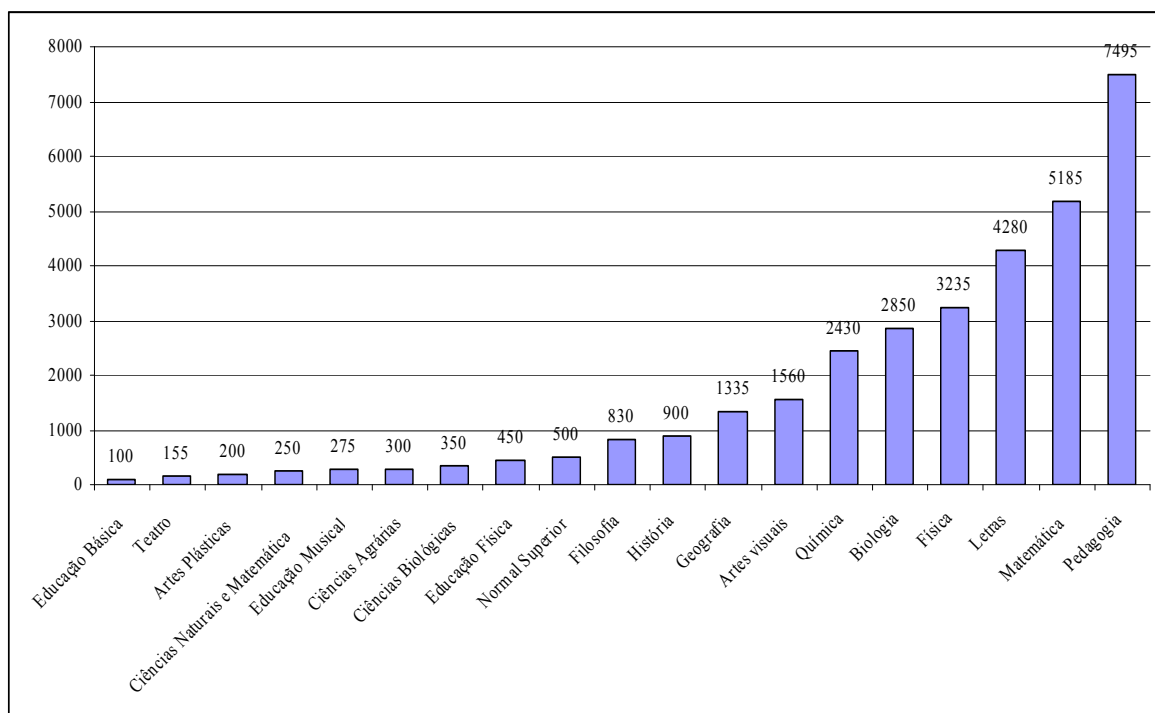


GRÁFICO 3 – Tipo de licenciaturas e número de vagas ofertadas pelo sistema UAB nas IFE do Brasil para 2007.

Fonte: UAB/MEC dezembro/2006

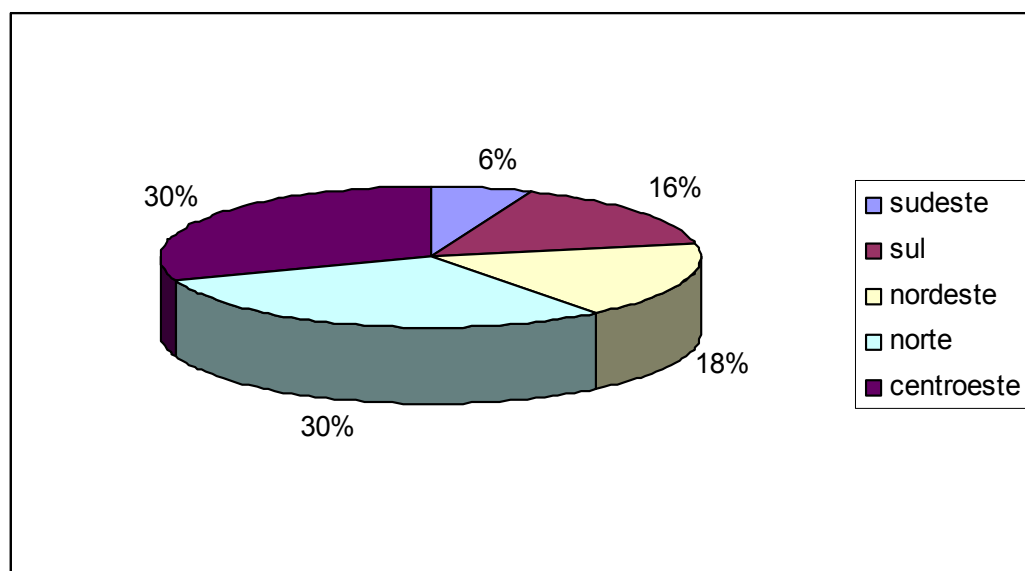


GRÁFICO 4 – Percentual de pólos¹¹⁹ que serão implementados por região, no Brasil, em 2007

Fonte: UAB/MEC dezembro /2006

¹¹⁹ Lembramos que o número de pólos está contemplando outros cursos de EAD além da licenciatura, como tecnólogos, lato sensu, mestrado e seqüenciais. Isso foi ilustrado por nós nos gráficos 6 e 7 que se referem especificamente ao número de turmas e às vagas nos cursos de licenciatura.

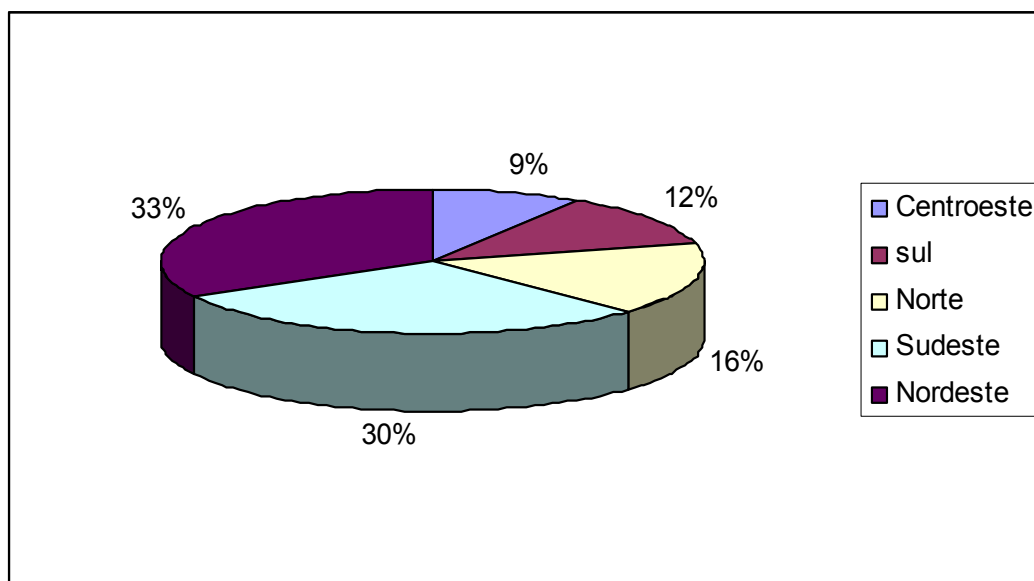


GRÁFICO 5 – Percentual de turmas de licenciatura do sistema UAB previstas para iniciar em 2007, por região brasileira
 Fonte: UAB/MEC dezembro /2006

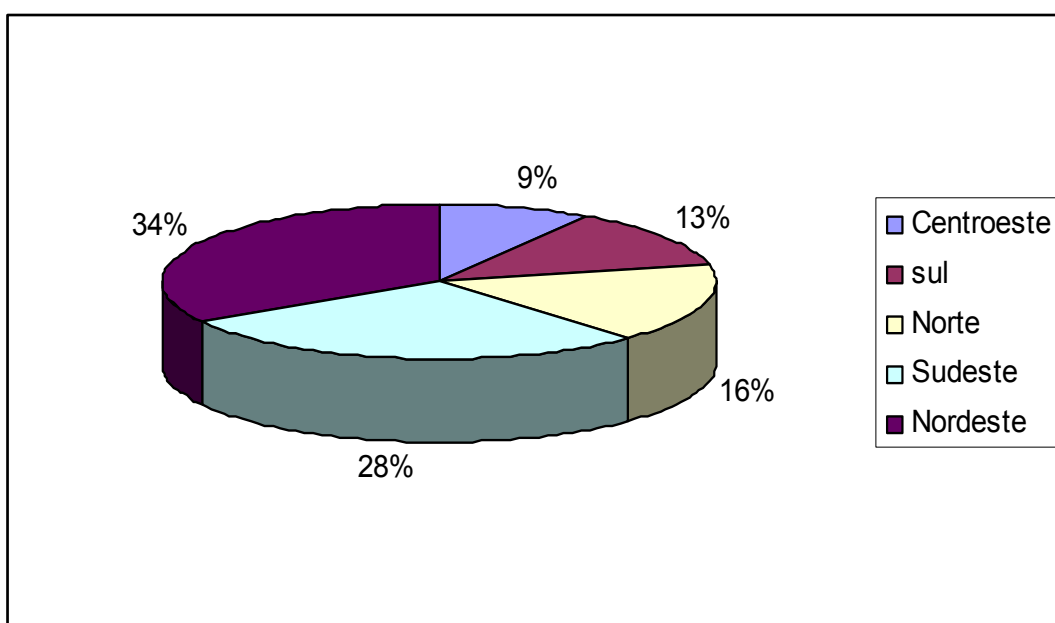


GRÁFICO 6 – Percentual de vagas nos cursos de licenciatura do sistema UAB aprovadas para 2007 por região brasileira
 Fonte: UAB/MEC dezembro /2006

Analisando os dados expostos nos gráficos, podemos verificar que foram significativos, em todas as regiões, os números de pólos, turmas e vagas autorizadas para ofertar os cursos de licenciatura a distância.

Iniciamos nossa análise pela região norte, a qual recebeu autorização para 90 pólos¹²⁰ (30%). Para esses 90 pólos¹²¹, o número que representa as licenciaturas é de 108 turmas (16%), equivalente a 5.340 vagas (16%). Em relação ao número de pólos que foram em maior quantidade autorizados para essa região, podemos considerar que constitui uma ação devida ao número reduzido de universidades públicas e até mesmo de instituições privadas existentes nos estados dessa região. Dessa forma, ampliou-se o número de pólos para se atingir, em maior dimensão geográfica, os estados que compõem a região e para procurar atender a demanda por ensino superior. Também se observa que o número de vagas nas licenciaturas não se concentram só em uma disciplina, pois, de acordo com nosso levantamento, a região norte é a região que mais recebeu vagas em diferentes cursos¹²², ao contrário de outras regiões em que as vagas se concentram em alguns cursos específicos. Porém, o número de turmas e vagas não é tão elevado como nas outras regiões, podemos afirmar que isso acontece, devido à existência de programas especiais de formação de professores em serviço, como a parceria existente entre a Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS), com a Educação Continuada Ltda (EDUCON¹²³). Caso semelhante ocorreu na Universidade Estadual do Amazonas, que adotou o PROFORMAR. De acordo com Campos (2004), esta instituição ofereceu 66 cursos na modalidade tele-presencial, para formação de professores em serviço. Além disso, outro dado para análise: apesar da grande extensão geográfica da região norte, esta ainda é pouco desenvolvida, pois, se comparada a outras, possui menor número de habitantes¹²⁴.

¹²⁰ Lembramos que o número de pólos não representa o número de turmas ou vagas na região, porque muitas das vagas autorizadas por meio de uma IFE são ofertadas em outra região. Um exemplo é o caso da UFMS que pertence à região centro-oeste e oferta turmas de matemática e pedagogia em pólo no estado do Paraná, que pertence à região Sul.

¹²¹ Em nossa pesquisa, colocamos o número total de pólos por região, porém, nem todos os pólos ofertam licenciaturas, por isso, na sequência, expomos o número de turmas de licenciaturas, assim como o número de vagas nesses cursos, por região.

¹²² A região norte recebeu as seguintes vagas: Pedagogia 1385; Matemática 735; Química 250; Física 485; Letras 500, Geografia 485, Artes Visuais 300; Biologia 850 e Ciências Agrárias 200.

¹²³ Trata-se de empresa educacional, criada em 1999, por Luiz Carlos Borges da Silveira, ex-ministro da saúde do governo José Sarney. Atua na área de educação a distância, fazendo parceria com instituições públicas e privadas. De acordo com Campos (2004, p.14), ofereceu formação em serviço em mais de 100 cidades de Tocantins por meio de tele-salas.

¹²⁴ De acordo com dados retirados do sítio: www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty, a região norte possui 7.592.118 habitantes, o que representa aproximadamente 5% da população do Brasil.

A região nordeste recebeu 52 pólos (18%), com 223 turmas de licenciatura (33%) e 11.090 vagas (34%). Podemos afirmar que essa alta quantidade de turmas e vagas se deve ao número grande de estados que fazem parte da região e ao elevado número de falta de professores, associado ao alto percentual de profissionais sem formação. Além disso, se compararmos com a região sul e sudeste que, de acordo com Schwartzman e Schwartzman (2002), concentram mais da metade das matrículas do ensino superior privado no país, houve pouca atuação do setor privado nesta região. Também houve poucos programas de formação especial de professores para o nordeste que, quanto à questão populacional, é a segunda maior região¹²⁵ do país. É por tais apontamentos que concluímos que o fato de o número de turmas e vagas para a região nordeste ter sido o maior na distribuição da UAB é socialmente sintomático (região nordeste, assim como o norte, recebeu um número de vagas grande em vários cursos¹²⁶).

A região sul recebeu 47 pólos (16%), 82 turmas (12%) e 4.210 vagas (13%). Esta região destaca-se por ser uma das mais desenvolvidas do país e, mesmo assim, receber um número expressivo de turmas e vagas. Podemos considerar que essa expressividade é devida: à existência de poucos programas de formação especial¹²⁷ de professores, os quais ocorreram mais nas regiões do sudeste e norte; à existência, como no caso do estado de Santa Catarina, de poucas universidades públicas¹²⁸; e, também, ao índice populacional¹²⁹, pois a região sul é a terceira maior região do Brasil. Nesta região, o índice maior de vagas se concentrou em três cursos: pedagogia, 1550; matemática, 650 e letras, 950 vagas.

A região sudeste recebeu 18 pólos (6%), 200 turmas (30%) e 9.290 vagas (28%). Podemos considerar que o número de pólos é menor porque, proporcionalmente, o número de universidades nesta região é maior, porém, o número de turmas e vagas é grande devido ao índice

¹²⁵ A região nordeste possui, de acordo com o sítio acima, 45.924.812 habitantes, o que representa 29% do total da população brasileira.

¹²⁶ Pedagogia 1680; Matemática, 2350; Química 1130; Física 1200; Letras 2330, Geografia 350, Educação Física, 200; Biologia 800; História 600 e Ciências Biológicas 200.

¹²⁷ Nesses estados, o curso de formação especial de professores existente é o da UDESC de SC, que oferta desde 2000 o curso de pedagogia a distância, organizado também em pólos nos municípios do estado. E os cursos emergenciais que abriram 1500 vagas nos cursos de física, pedagogia e matemática pelo consórcio Redisul formado pelas Universidades federais de Santa Maria, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pelotas e a Universidade Estadual de Maringá.

¹²⁸ O estado de Santa Catarina possui somente duas universidades públicas uma estadual – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e outra federal – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹²⁹ Na região sul de acordo com o sítio: <www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty>, existem 24.223.412 habitantes, equivalente a 15% do total da população brasileira.

populacional desta região ser o maior do país¹³⁰ e, apesar do programas de formação especial de professores como o projeto pedagogia cidadã, em São Paulo, e o programa veredas, em Minas Gerais, ainda faltam muitos professores - principalmente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de biologia, física, química e filosofia. A região sudeste também teve significativo número de vagas, distribuído em vários cursos¹³¹.

A região centro-oeste recebeu 90 pólos (30%), mas o número de turmas é de 60 (9%), com 2.950 vagas (9%). Lembramos que o número de pólos é maior do que turmas, neste caso, devido ao número de turmas que trabalhamos representar somente as licenciaturas, assim como o número de vagas. Além do índice populacional¹³² da região ser baixo, se comparando com as regiões sul, sudeste e nordeste Brasil, também já há oferta de cursos para professores a distância desde 1995, como o curso *–Programa de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª série do 1º grau para formação dos professores das séries iniciais* da pedagogia a distância da UFMT, que tinha por objetivo formar 10.000 profissionais em 10 anos (NEAD, UFMT, 2005). Os cursos que mais receberam vagas nessa região foram: Pedagogia, 600; Letras, 300; Artes Visuais, 430; Biologia, 400; Física, 200; Química, 200.

Observamos que, no total das licenciaturas, os cursos em que mais foram autorizadas vagas foram: Pedagogia, 7495 (23%); Matemática, 5185 (16%); Letras, 4280 (13%); Física, 3235, (10%); Química, 2430 (7%). Esses dados vêm ao encontro dos interesses do MEC em formar um contingente de professores nessas disciplinas, de acordo com dados do censo do professor que revelaram um *déficit* crescente de professores de matemática e de ciências da natureza no Ensino Médio e a falta de formação superior entre os docentes do Ensino Fundamental. Por isso, desde 2004, foram abertas 17.585 vagas para cursos a distância, nestas mesmas áreas, as quais foram ofertadas mediante a organização de oito consórcios que envolveram 39 instituições federais e estaduais das cinco regiões do Brasil.

Na sequência, analisamos o funcionamento e os objetivos do Programa Pró-Licenciatura, implementado em 2005, que traz em seu cerne intenções semelhantes às da UAB: formação de professores a distância com auxílio das TIC.

¹³⁰ Na região sudeste de acordo com o sítio: <www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty> existem 69.179.339 habitantes equivalente a 44% do total da população brasileira.

¹³¹ Pedagogia, 2330; Matemática, 1500; Química, 850; Física, 1220; Artes Visuais, 680; Biologia, 800; Filosofia; 530 Normal Superior, 500.

¹³² Na região centro-oeste, de acordo com o sítio:<www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty>, existem 11.048.474 habitantes, equivalente a 7% do total da população brasileira.

3.4 O Programa Pró-Licenciatura e a formação à distância de professores em serviço

Além do Sistema UAB, o governo federal implementou, em 2005, outro programa voltado para formação inicial à distância, exclusivamente para a formação docente: o Pró-Licenciatura. Este programa efetiva-se por meio do MEC, com coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Educação Superior (SESu).

A justificativa para implantação deste programa é a falta de formação dos professores que já atuam no Ensino Fundamental e Médio, conforme demonstram os dados do quadro a seguir:

Quadro 1¹³³: Funções* docentes nos anos/séries finais do Ensino Fundamental por região

Formação do professor

Nível de escolaridade

Unidade de federação	Total de Funções docentes no Ensino Fundamental de 5ª. A 8ª. Série	Até fund.	Nível médio com magistério	Nível médio sem magistério	Nível superior sem licenciatura	Nível superior com licenciatura	% sem licenciatura**
Brasil	698.776	1.191	118.813	30.054	34.295	514.423	26,21
Norte	53.289	169	21.683	2.632	2.629	26.176	50,56
Nordeste	199.150	503	67.228	9.528	11.014	110.014	44,07
Sudeste	271.791	100	14.495	7.990	10.956	238.250	12,30
Sul	119.994	238	6.462	6.438	6.824	100.032	16,44
Centro-oeste	54.552	181	8.945	3.466	2.872	39.088	28,02

Notas: * o mesmo docente pode atuar em mais de um nível /modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

** % sem licenciatura = médio sem magistério + médio com magistério + superior formação sem licenciatura

Conforme o quadro 1, cerca de 184 mil funções docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública em todo o país são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função. Nessa direção, a área de atuação do Pró-Licenciatura é o resultado da soma

¹³³ Quadro retirado do documento base do programa Pró-Licenciatura (BRASIL, 2005b) o quadro não traz data de seus dados, mas o documento base é de 10 de agosto de 2005.

dos níveis de escolaridade: médio com ou sem magistério e superior sem licenciatura, o que equivale a 26,21% do total das funções docentes no Brasil. Isso significa dizer que o público alvo do programa tem distintas características de formação anterior¹³⁴, porém, pode cursar o mesmo programa para normalizar sua função. Isso reafirma que a maior característica da formação ofertada pelo programa considera como primordial a prática do cotidiano da sala de aula do cursista e não sua formação científica.

Em relação ao Ensino Médio, o quadro apresentado é o seguinte:

Quadro 2¹³⁵: funções* docentes nos Ensino Médio por região
Formação do professor

Unidade de federação	Total de Funções docentes no Ensino Médio	Até fund.	Nível de escolaridade				% sem licenciatura**
			Nível médio com magistério	Nível médio sem magistério	Nível superior sem licenciatura	Nível superior com licenciatura	
Brasil	385.082	102	18.823	13.110	24.834	328.213	14,74
Norte	26.101	14	2.261	1.140	2.329	20.357	21,95
Nordeste	92.181	36	10.230	3.873	8.154	69.888	24,14
Sudeste	175.053	12	2.376	3.165	8687	160.813	8,13
Sul	63.807	15	1.231	3.339	4.225	54.997	13,78
Centro-oeste	27.940	25	2725	1.593	1.439	22.158	20,60

Notas: * o mesmo docente pode atuar em mais de um nível /modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

** % sem licenciatura = médio sem magistério + médio com magistério + superior formação sem licenciatura

De acordo com o quadro acima, cerca de 56 mil das funções docentes no nível médio não têm habilitação legal, o que equivale a 14,74% do total no Brasil. Com base nesses dados, a organização do Pró-Licenciatura teve início em abril de 2005, quando o MEC lançou o documento *Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) - propostas conceituais e metodológicas*

¹³⁴ Isso significa dizer que cursam a mesma formação (Pró-Licenciatura) professores que já possuem ensino superior (bacharelado); professores que não têm ensino superior, somente o magistério em nível médio, e pessoas que não têm ensino superior e nem magistério, mas sim qualquer outro curso de nível médio.

¹³⁵ Quadro retirado do documento base do programa Pró-Licenciatura (BRASIL, 2005b) o quadro não traz data de seus dados, mas o documento base é de 10 de agosto de 2005.

(BRASIL, 2005b), acompanhado de consulta pública às instituições de ensino superior interessadas em oferecer cursos de licenciatura a distância em parceria com o governo federal.

A consulta, segundo o MEC, teve o objetivo de analisar os projetos, elaborados pelas universidades, básicos dos cursos que melhor atendiam às disciplinas e regiões apontadas no estudo de demanda social. A inscrição dos projetos de cursos no Programa ocorreu em uma etapa posterior, conforme a resolução 34, de 9 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005h), que estabeleceu os critérios e os procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos.

Em 24 de fevereiro de 2006, foi publicada a Portaria nº 7, de 22 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006d), com o resultado final do Processo Seletivo dos Projetos de Cursos de Licenciatura a Distância do Programa Pró-Licenciatura. Os Projetos de Cursos foram aprovados, do ponto de vista pedagógico, pelas Comissões de Seleção e Julgamento, constituídas pela SEB e pela SEED do Ministério da Educação, de acordo com os dispositivos da referida Resolução, com os pareceres instituídos por meio das Portarias/SEB nº 17 (BRASIL, 2005i), e nº 18, de 4 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005j) e com a Portaria/SEB nº 20, de 19 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005l). Na situação atual, programa possui 55 Projetos aprovados para Cursos de Licenciatura¹³⁶, oriundos de Instituições de Ensino Superior, públicas, comunitárias e confessionais, em 22 Unidades da Federação¹³⁷.

No documento *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura – propostas conceituais e metodológicas*, o programa é apresentado com a finalidade de:

impulsionar mudanças efetivas à melhoria da Educação Básica, combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização, detectada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, o Ministério da Educação vem fomentando diversos programas de formação inicial e continuada para professores, em parcerias com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e Instituições de Ensino Superior. (BRASIL, MEC, SEB, 2005b).

Ainda, a fim de minimizar o problema apresentado, é organizado o programa Pró-Licenciatura, o qual está assim definido na página eletrônica da SEB:

¹³⁶Os cursos de licenciaturas aprovados são de: Ciências Biológicas, Física, Química, Artes Visuais, Geografia, História, Letras, Educação Física, Matemática, Música e Teatro,

¹³⁷As UFs atendidas pelos projetos selecionados são: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

É um programa de formação inicial desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais e dirigido a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). As IES implementarão, em parceria, cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. (BRASIL, MEC, SEB, 2005).

Observa-se que não apenas as instituições públicas podem ofertar esses cursos, mas também a iniciativa privada encontra abertura para ofertar programas e, dessa forma, receber verbas federais. Isso reforça a hipótese de que, por meio dos programas implantados de EAD, dá-se continuidade a não existência de fronteira entre o público e o privado e o espaço público tem se transformado em um negócio principalmente pelo modelo de parcerias com empresas privadas.

O documento do programa Pró-Licenciatura traz seu objetivo:

melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. Ele tem como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho. A experiência do dia-a-dia do professor será instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a experimentação do que é proposto e estudado no processo do curso. Outrossim, oferece ao professor-cursista a oportunidade de vivenciar trocas frequentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições. (BRASIL, MEC, SEB, 2005).

Por meio desse programa e com esse modelo de formação, o objetivo almejado pelo MEC foi o de atingir mais de 60 mil professores no ano de 2006¹³⁸ e, para o ano de 2007, 90 mil. A operacionalização e manutenção do programa nas instituições públicas e privadas serão garantidas por recursos advindos do FNDE (BRASIL, 2005b).

Os requisitos apresentados no documento do programa para que o professor possa participar desse modelo de formação são: que a Secretaria de Educação do seu município ou estado esteja participando do programa; que o professor esteja em exercício há pelo menos um ano nas redes públicas de ensino e não tenha a habilitação legal exigida na área em que está atuando. Todos os professores-cursistas que forem aprovados no processo seletivo a ser

¹³⁸ De acordo com informações da página eletrônica do programa da *Internet*, foram abertas 49.000 vagas por meio dos 55 projetos de cursos aprovados pela comissão de avaliação do SEB/SEED.

promovido pelas IES, enquanto estiverem freqüentando o curso, receberão uma bolsa de estudo no valor de R\$ 100,00 (sic!)¹³⁹.

Em adicionalidade, no documento, é descrito que o desafio central da educação básica, depois de quase promover a universalização do Ensino Fundamental, é investir na qualidade de forma a garantir que, na escola, ensine-se com eficiência e eficácia. Dentro das seis ações propostas, destacamos a número cinco, a qual enfatiza mais uma vez as TIC: “a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos” (SEB, 2005, p. 3).

No item *A escola que queremos*, faz-se referência à UNESCO e concorda-se com a instituição no que diz respeito à visão que elege a escola como agente transformador e que sustenta que investir na formação de professores é essencial para que haja transformações nas escolas. Ressalta-se que a escola assume formas particulares nos diversos espaços e que é fato que deve atender a alguns requisitos básicos, entre eles: preparar os alunos para um país justo e igualitário, com princípios éticos e cidadania; e, novamente, afirma-se a necessidade da inclusão digital, oferecendo a estudantes e professores acesso às TIC. No item *O professor que queremos*, também se reforça a questão do domínio das TIC pelo professor e o seu compromisso ético e político com a promoção e o fortalecimento da cidadania. Nas diretrizes metodológicas e pedagógicas norteadoras, afirma-se que o curso é para professores em serviço, que a experiência destes deve servir para uma reflexão sobre a prática pedagógica e que o acesso à Internet, às TIC e à TV escola deve ser operacionalizado. Também se define o tutor¹⁴⁰ como elemento que dará apoio aos estudantes do programa, à distância e presencialmente. Os encontros devem ser organizados periodicamente em pólos presenciais regionais¹⁴¹.

¹³⁹ Conforme a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a)

¹⁴⁰ Segundo o documento: na medida do possível, os tutores dos pólos devem ser professores da rede pública local com, no mínimo, formação superior (licenciatura); ideal com pós-graduação em educação ou área afim. Atuarão sob a orientação da IES responsável pela implementação na região.

¹⁴¹ Esses pólos, segundo o documento, devem ter a seguinte infra-estrutura: “mídioteca” com biblioteca, videoteca, kit de recepção da TV Escola, rádio; laboratórios e oficinas didáticas de algumas disciplinas; laboratório de informática ligado à Internet com os seguintes equipamentos: computadores em rede e equipados com, pelo menos, porta USB, CD-Rom, placas de som, alto falantes e microfone. Cada laboratório deve ter, pelo menos, um equipamento dotado de placa de captura de vídeo (amadora) e um vídeo-cassete ou DVD; pelo menos um computador deve ter placa de fax modem para ser utilizado como acesso emergencial à Internet e como aparelho de fax sempre que necessário; pelo menos um computador deve ter gravador de DVD; pelo menos uma impressora no laboratório, se possível duas: uma PB a laser e uma colorida a jato de tinta; um digitalizador de imagens (scanner); uma *webcam*; sala de TV com acesso à TV Escola e aos canais de TV aberta. Se for tecnicamente possível na região, será disponibilizado acesso aos canais de TV a cabo. Essa sala deve estar equipada com o kit básico da TV Escola. Deve incluir um DVD *player* e um gravador de DVD ou dois videocassetes para permitir cópia e edição do material

Podemos observar, no Pró-Licenciatura, que está explícita a questão da formação em serviço, aproveitando as experiências que cada professor-cursista¹⁴² traz da sua prática do cotidiano, em conjunto com o uso das TIC.

A seguir, expomos em gráficos o número e a localização dos cursos ofertados por meio do Programa Pró-Licenciatura:

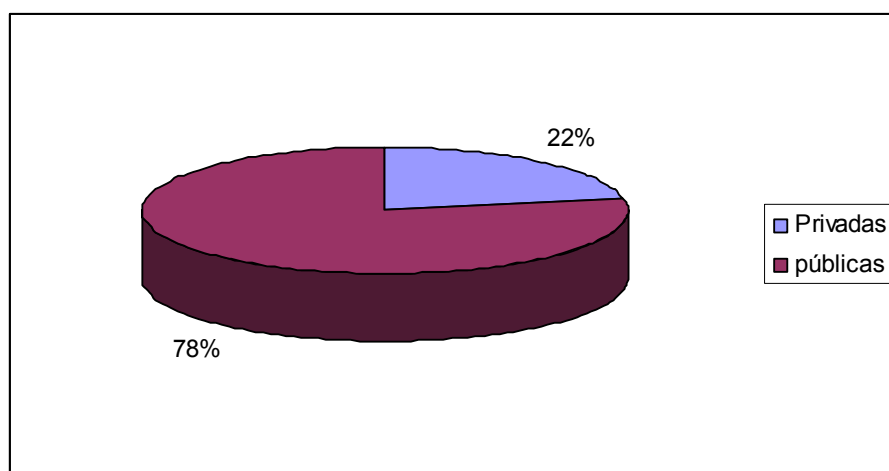


GRÁFICO 7 – Número de cursos do Programa Pró-Licenciatura ofertados por ISE do setor público e privado – 22/02/2006
Fonte: SEB/MEC dezembro/2006

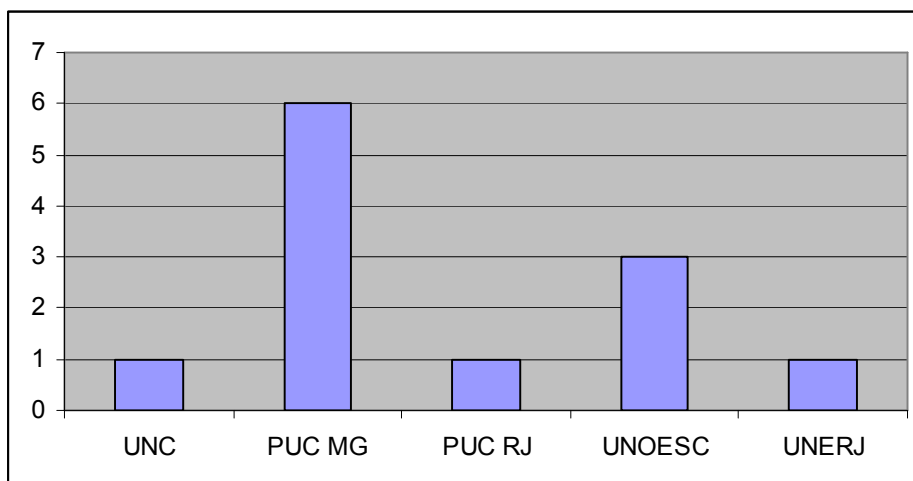


GRÁFICO 8 – Número de cursos do Programa Pró-Licenciatura ofertados por ISE do setor privado – 22/02/2006

em vídeo, a ser usado em sala de aula pelo professor. Serão aproveitados centros, espaços em escolas ou aqueles que já disponham de parte desses recursos, os quais deverão ser adaptados e otimizados para atender à estrutura esperada pelo Programa.

¹⁴² No documento, é assim definido o professor que frequenta esse modelo de formação.

Universidade do Contestado (UNC); Pontifícia Universidade de Minas Gerais (PUC MG); Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC RJ); Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ).

Fonte: SEB/MEC dezembro/2006

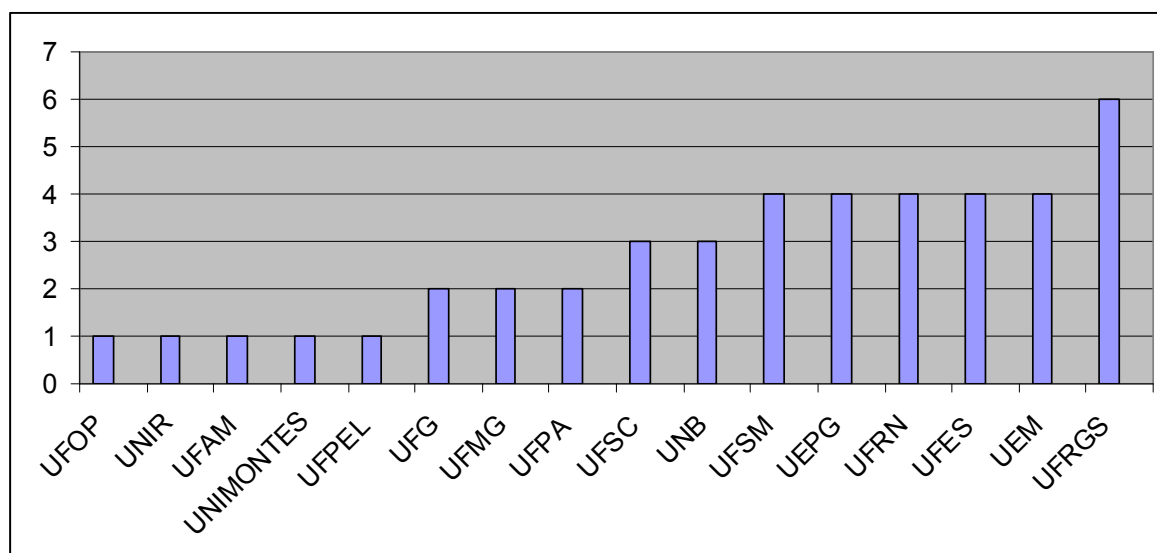


GRÁFICO 9 – Número de cursos do Programa Pró-Licenciatura ofertados em ISE Públicas – 22/02/2006

Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Montes Carlos (UNIMONTES); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Fonte: SEB/MEC dezembro/2006

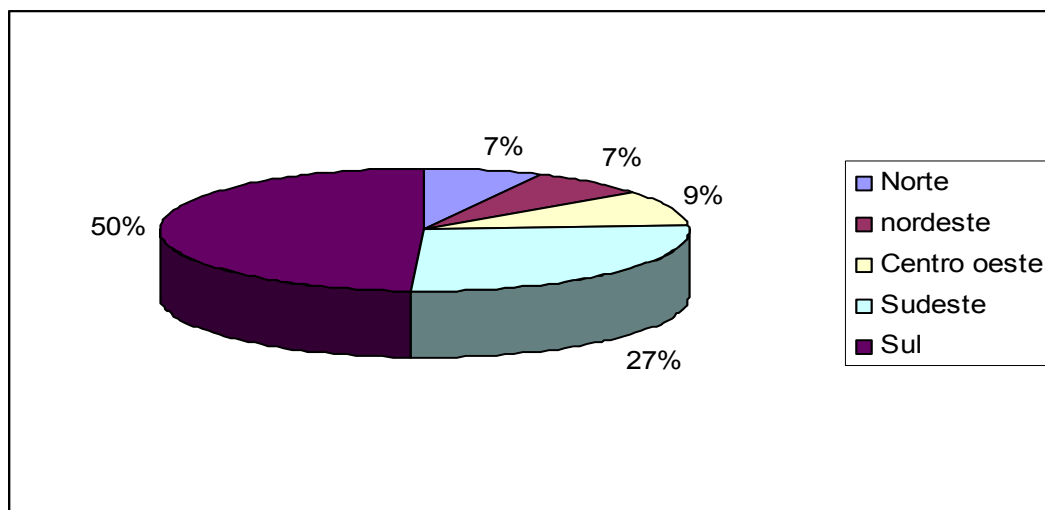


GRÁFICO 10 – Regiões dos projetos aprovados para ofertar cursos a distância do programa Pró-Licenciatura – 22/02/2006
Fonte: SEB/MEC 2006

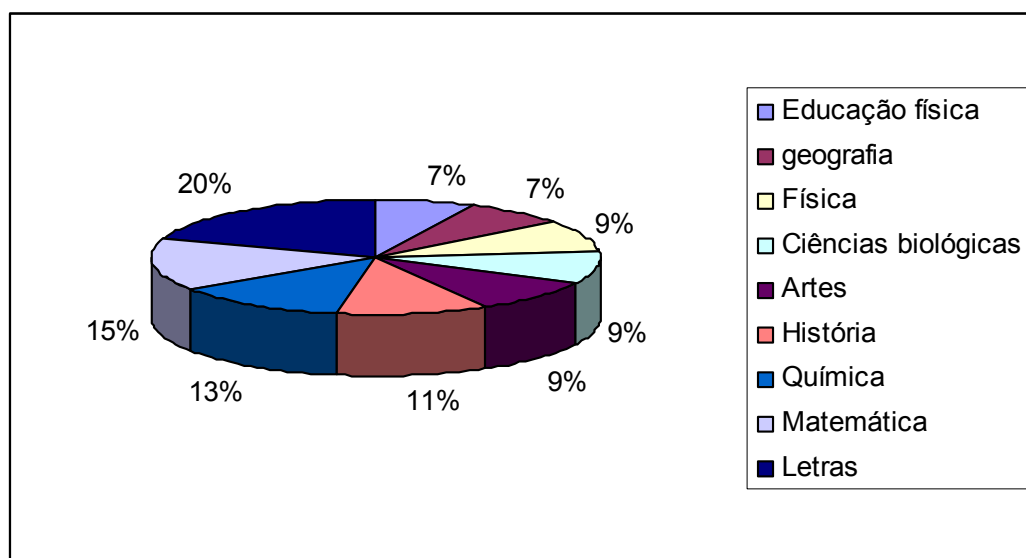


GRÁFICO 11 – Percentual de tipos de cursos aprovados para o programa Pró-Licenciatura – 22/02/2006
Fonte: SEB/MEC 2006

Nos gráficos, observa-se que, mediante o programa Pró-Licenciatura, abre-se um espaço para iniciativa privada receber verbas do Estado, sendo que 22 % das instituições que tiveram seus projetos de licenciatura a distância aprovados são da esfera privada. Porém, as universidades públicas continuam sendo as maiores disseminadoras e provedoras dessa

modalidade de ensino no país, desde 2004, representando, no caso do Programa Pró-Licenciatura, 78% dos projetos de cursos de licenciaturas aprovados.

Os projetos aprovados, em sua maioria, são da região sul: 27 (50%); da região sudeste aprovaram-se 15 projetos (27%); as regiões norte e centro-oeste tiveram 5 projetos aprovados, equivalentes a 7%. Os cursos aprovados em maior número foram: letras, 11 (20%); matemática, 8 (15%); e química 7 (13%). Observa-se que esses cursos são aqueles que, segundo pesquisa do INEP, correspondem às áreas de maior falta de professores no Brasil, assim, o MEC, ao selecionar os projetos, teve a preocupação de ofertar cursos conforme a demanda demonstrada pelas pesquisas.

Ao analisarmos os dados dos quadros 1 e 2, observamos que, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, as regiões norte e nordeste têm um percentual grande de professores que trabalham sem a habilitação legal, porém, receberam somente 7% dos cursos do Pró-Licenciatura. Julgamos que um dos fatores que pode ter levado isso a ocorrer é o fato de essas mesmas regiões receberam um número grande de pólos do Sistema UAB: o norte recebeu 90 pólos, equivalente a 30%; a região nordeste recebeu 52 pólos e o maior número de turmas (223) e vagas (11.090) do total distribuído em todo o Brasil. Outro fator é que, as universidades dessas regiões, por terem enviado projetos para o sistema UAB, não enviaram para o Programa Pró-Licenciatura, o que resulta em poucos projetos aprovados. Como terceiro fator, consideramos que as regiões norte e nordeste necessitam, prioritariamente, de cursos para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, e esta necessidade já foi, em grande parte, atendida pelo sistema UAB. Desse modo, os projetos aprovados para estas regiões pelo Programa Pró-Licenciatura são para disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A região sul foi a que teve um percentual maior de projetos aprovados (50%), apesar de ter uma necessidade menor de vagas, de acordo com os quadros 1 e 2. Acreditamos que isso ocorreu devido ao interesse das universidades em ofertar esse programa, principalmente pela participação do setor privado, pois três das cinco instituições privadas que tiveram projetos aprovados são da região sul. Um outro fator é que, pelo Sistema UAB, a região sul recebeu menos pólos e vagas, se comparada com o norte e nordeste. Estes são basicamente os mesmos fatores que analisamos e que justificam o percentual alto de projetos aprovados para a região

sudeste (27%), pois as outras duas instituições privadas que tiveram projetos aprovados são dessa região.

Do mesmo modo, a região sudeste recebeu um elevado número de turmas (200) e vagas (9.290) pelo Sistema UAB. Finalmente, a região centro-oeste, que recebeu 9% dos cursos do Programa Pró-Licenciatura, corresponde à região que aprovou 90 pólos pelo Sistema UAB, um número expressivo de aprovações, e, também, à região cujas universidades encaminharam menos projetos para Pró-Licenciatura, tendo em vista os pólos já conquistados pelo Sistema UAB.

Conferindo os dados levantados pelos quadros 1 e 2, o número de professores sem habilitação legal trabalhando no Brasil, somando Ensino Fundamental e Ensino Médio, é de 240 mil funções. O Programa Pró-Licenciatura atendeu 49.000 no ano de 2006, o que representa 11,7 % da necessidade atendida, se acrescentarmos as vagas ofertadas pelos Cursos Emergenciais, pelo Sistema UAB e pelas universidades e institutos que oferecem cursos a distância e que não fazem parte desses programas, podemos afirmar que ocorre, no Brasil, desde 2004, uma mudança radical no *locus* de formação do professor, por meio da formação a distância. Diante disso, nos questionamos: até que ponto essa formação tem por intenção somente reduzir ou amenizar a falta de professores formados?

3.5 A síntese das políticas atuais em EAD no Brasil

Após o estudo dos documentos e programas nacionais que corroboram com a implantação da EAD em nosso país, podemos observar que duas ações são enfatizadas em todos. Em primeiro lugar, a formação docente é posta como prioritária e urgente – de acordo com o arcabouço legal, da Lei n. 9394/96, para os Projeto da UAB e Programa Pró-Licenciatura – sendo fundamental e imprescindível a utilização das TIC. Em segundo lugar, a parceria entre setor público e privado é incensada, coadunando com as orientações de OI que incentivam a formação do professor fora da universidade e, preferencialmente, em serviço, para reduzir tempo e custos.

Definindo a necessidade, desde a década de 1990, a ênfase do BM vem caminhando em direção ao corte de gastos públicos, visando o pagamento de juros e serviços da dívida externa, assim como o direcionamento de recursos educacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Comprovamos isso quando observamos, em seus relatórios, o incentivo à expansão do setor privado na busca de fontes alternativas de recursos no setor público e vice-versa, o que demonstra a continuidade da não existência de fronteiras entre o setor público e o privado. O BM justifica as mudanças afirmando que, *en un país latinoamericano, los costos por estudiante de las universidades públicas son siete veces más altos que en las universidades privadas debido a las tasas de repetición y deserción más altas* (BM, 1995, p. 3).

Assim, desde o final da década de 1980, a educação superior perdeu a prioridade na política educacional do BM e, em vários países do mundo (SIQUEIRA, 2004), sofreu severos cortes e mudanças. Com essas medidas, o BM tem por objetivo fazer os governos nacionais restringirem os gastos no ensino superior público e otimizarem sua eficiência interna, pela adoção de práticas de gestão empresarial e, concomitantemente, ampliando o setor privado.

Com essas premissas, “o discurso de alívio à pobreza iria somar-se aos da coesão social, da sociedade do conhecimento e da eficiência da gestão do Estado” (SIQUEIRA, 2004, p. 51). Em outras palavras, o ensino superior no Brasil encontra-se num processo de mercantilização acelerado que segue o racionalismo do mercado, o qual tem transformado tais instituições em organizações sociais prestadoras de serviços.

Além da relação entre o setor público e o privado, a afirmação da necessidade das TIC com urgência nos programas reforça o discurso no qual a tecnologia (sistema tecnológico) é deslocada para a posição de sujeito. A esse “sistema tecnológico” é atribuída a capacidade de: “trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico”; “dar respostas flexíveis e personalizadas”; “atualizar rapidamente o conhecimento” (BARRETO, 1997). Dessa maneira, mais uma vez, o discurso presente em documentos do MEC para a formação de professores, via EAD, evidencia o papel estratégico das TIC nas políticas educacionais. Concebe-se o uso das TIC como se nelas estivesse contido o poder de operar a qualificação e a democratização do ensino. Segundo Nogueira (2003, p. 82),

Esse deslocamento traz indicações do que o objeto (tecnologia) está sendo posto no lugar dos sujeitos. Retorna o primado da técnica, evidenciando que as propostas de EAD são inspiradas ou encontram justificativa e sistematização

nas concepções que se desdobram da teoria do capital humano/capital intelectual até o campo especificamente pedagógico.

As políticas e as propostas da SEED, dirigidas para a formação de professores, via EAD, são por si só suficientes para mostrar que as complexas conexões da relação TIC/EAD estão sendo apreendidas pelo estreito enfoque economicista e tecnicista. Dessa ótica, as tecnologias são reduzidas a uma questão de obtenção de resultados adequados ao seu uso no mercado de trabalho e a educação é tratada em termos de sua contribuição para a produção ou da sua rentabilidade econômica nos investimentos nela realizados.

Afirma-se, assim, a lógica do mercado no campo da educação, na qual a formação a distância passa a se integrar como um “mercado” promissor, tanto em nível nacional quanto internacional (NOGUEIRA, 2003). Não cabem interrogações sobre as funções sociais da educação. É negada, na prática, essa dimensão dos programas educacionais, em geral, e da formação de professores, em particular. Como resultado, tem-se uma visão de educação predominantemente instrumental, com preocupação imediata em realizar ajustes para que as leis de mercado funcionem melhor. Esse é o quadro delineado principalmente pelo Programa Pró-Licenciatura que visa aproveitar as experiências de que cada professor cursista traz para realizar a sua formação. Sobre isso, Silva (1998) afirma que associar teorias e práticas ou aproveitar experiências anteriores não substitui uma formação inicial, com sólida base teórica.

Observamos, portanto, que a premissa do saber fazer, da ação/reflexão está posta nesse modelo de formação e que a nova concepção de professor e de processo formativo, definida nesse âmbito, oferece, pois, demonstração de que a lógica que vem norteando a formação de professores, ao colocar ênfase em aspectos restritos à atuação imediata em sala de aula, negligencia as dimensões teórica e política na explicação do ato educativo e incentiva o individualismo como resposta aos problemas que afligem o trabalho docente. A opção por esse modelo de formação também atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino que, segundo Freitas (1999), negam toda a trajetória do movimento dos educadores na luta pela melhoria das condições de formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional. Moraes (2004, p.11), ao analisar as políticas dos anos de 1990 para formação docente, já questionava este modelo de currículo, como podemos ver a seguir:

Um efeito notório desse procedimento – ao lado do da “desintelectualização” do professor – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao campo intra-escolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, restringe-o à imediatez.

Essa perspectiva, questionada pela autora, prioriza o “fazer” na prática pedagógica e traz o efeito de “subordinar os conceitos aos limites de sua instrumentalidade” (RAMOS, 2002, p. 418), negligenciando a construção do conhecimento objetivo. Essa ação é indicativa de que o espaço de formação de professores deverá destinar-se ao desenvolvimento de competências e não à reelaboração do conhecimento historicamente construído o que denota uma concepção predominantemente utilitarista na sustentação do modelo de formação de professores.

Dessa forma, o programa prevê a formação de professores com o princípio ação-reflexão-ação, utilizando-se de discussões do meio acadêmico, com base em teorias que acabam por reforçar o conceito do “aprender fazendo”, à medida que reconhece um conhecimento na ação que orienta boa parte das atividades do professor, sendo o mesmo decorrente de crenças, muitas vezes implícitas, fundadas em teorias da epistemologia da prática, isto é, da experiência prática do exercício profissional, que se expressa em um “saber fazer” (SCALCON, 2005). As teorias que têm focado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1992), Schön (2000), Morin (2002), Tardif (2000) e Perrenoud (2000), alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática. Assim, as teorias têm, em seu bojo, uma linguagem difundida como progressista, mas que ocasiona, para a formação de professores, a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo (ARCE, 2001).

Segundo Arce (2001, p. 6),

A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade. Tais conceitos, apresentados pelos autores citados, são utilizados como fundamentos de porque adotar o eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser aligeirada.

Sobre o novo perfil de professor delineado, Scalcon (2005, p. 122) afirma que “verificamos que, na verdade, o que vem ocorrendo é uma (trans)formação de sua identidade para não dizer uma ‘oferta’ de uma nova identidade e de um novo papel a ser por ele desempenhado no mercado educacional”. Constatase que os preceitos postulados nas produções dos intelectuais que preconizam a EAD sugerem, mais uma vez, a valorização do “aprender fazendo”, do “aprender vivenciando”, favorecendo, segundo Moraes, (2003b), um “recuo na teoria” na formação docente nos últimos anos.

No mesmo movimento de empobrecimento do trabalho e da formação docente, as TIC têm o seu uso restrito à modalidade de educação a distância, configurando um tratamento diferenciado entre os países do Primeiro Mundo e aqueles em desenvolvimento, conforme análise de Barreto (2001, p. 21-22):

[...] [para o Primeiro Mundo] da separação entre formação inicial e em serviço para um continuum caracterizado pela articulação de teoria, prática e pesquisa, abrangendo a formação inicial, a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional ininterrupto. Nesse movimento, as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo. Entretanto, ao tratar da formação de professores nos países ‘em desenvolvimento’, as tecnologias são imediatamente deslocadas para estratégias de educação a distância, em especial, para os programas de certificação em larga escala.

A análise da autora coloca como desafio a necessidade de buscar alternativas que apontem para uma apropriação das novas tecnologias como estruturantes do processo formativo, ou seja, uma apropriação que não restrinja o seu uso a programas de educação a distância.

Segundo Nogueira (2003), as TIC, aliadas à mudança da base técnica do processo produtivo, permitiram alienar aquilo que na Teoria do Capital Humano ainda era considerado “parte integrante” do trabalhador: as capacidades de trabalho ou conhecimentos/habilidades, agora transformados pela noção de competência, que aciona o conhecimento tácito/prático do trabalhador apelando à mobilização e articulação não só de habilidades, mas de valores e conhecimentos considerados necessários ao desempenho eficiente de competências, definidas e gerenciadas pela área privada. Frente a essas considerações, não tem sustentação o discurso de que estaríamos vivendo em uma nova sociedade, a sociedade do conhecimento. Em tal discurso, o capital intelectual (o conhecimento) surge valorizado como o recurso fundamental para que os indivíduos possam ascender socialmente. Trata-se, nos termos

de Duarte (2001), de um discurso apologético que tem no determinismo tecnológico e no economicismo a sua base de sustentação. Entretanto, não podemos desconsiderar que essa base tem servido à elaboração de políticas que propagam a necessidade de um trabalhador com novas características, fortemente associadas a aspectos da personalidade, configurando um perfil que adentrou o campo educacional e vem orientando os “novos” requisitos para docentes e alunos. Esse discurso, que concebe a educação como produtora de capital humano/intelectual, (NOGUEIRA, 2003) na chamada nova sociedade do conhecimento, parece ter-se tornado senso comum e vem seduzido não só o campo educacional, mas outros segmentos sociais em razão de um trabalho ideológico sem precedentes.

Scheibe (2002), ao debater a utilização da EAD na formação docente, afirma se preocupar com o “nivelamento por baixo” que ocorre nesta qualificação, como consequência de projetos de formação cuja ênfase não é a educação e, sim, o “treinamento de profissionais em serviço” realizado à distância em todo o país. A autora afirma que é preciso refletir sobre as implicações teórico-práticas das atuais políticas de formação inicial a distância de professores, pois

Os grandes projetos que estão sendo articulados para a formação a curto prazo do enorme contingente de professores no país que não têm nível superior não levam em conta uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que a formação inicial deste pode ser substituída por treinamento em serviço. (SCHEIBE, 2002, p. 2).

Para Scheibe (2002, p. 2), os projetos governamentais da última década evidenciaram claramente um “caráter social pragmático”, centrado na formação do “cidadão-cliente”, necessário para a reconfiguração de um Estado que se adapta cada vez mais à “lógica do desenvolvimento neoliberal”.

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, as dimensões técnico-profissionalizantes da formação, em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador, capaz de instrumentalizar o homem para ser mais e melhor cidadão. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto que certificação de competências e validação de experiências práticas passam a constituir-se em formas de acesso primordiais no processo de profissionalização. (SCHEIBE, 2002, p. 3).

Em síntese, entendemos que a profusão de medidas legais, espalhada pelos anos 1990, para normalizar e expandir a EAD, demonstra a sintonia da coalizão formada com o projeto neoliberal e a sua determinação de cumprir as orientações dos organismos internacionais, os quais visam fortalecer um Estado avaliador e regulador e afastá-lo da manutenção da educação pública via participação crescente da iniciativa privada no ensino superior.

Com a projeção da EAD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formado com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que vêm na EAD um filão muito rentável. De acordo com Evangelista; Moraes e Shiroma (2003, p. 120), “inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino”.

Em nossa análise, o discurso posto nos documentos expedidos pelo MEC, que defendem a EAD como modalidade fundamental de formação inicial, tem suas determinações assentadas em discursos postos por OI que têm declarado interesse na manutenção da lógica capitalista atual. Os destinos da educação, desse modo, estão diretamente ligados às demandas de um mercado insaciável da dita sociedade da informação ou do conhecimento, que “denotam uma aceitação acrítica da lógica do capital, na obstante a violência econômica e a destruição cultural efetivada por sua vanguarda” (MORAES, 2003a, p. 12).

Neste cenário é que as políticas educacionais de formação a distância são desenhadas em nosso país, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos OI, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Isso pode ser traduzido nas políticas propagadas pelo governo, nas quais observamos que a tecnologia é supervalorizada em detrimento do sujeito e da ação, a formação é realizada com intenção de treinamento para uso dessas tecnologias e ocorre uma formação acrítica para o consumo das TIC.

4 PANORAMA ATUAL DA EAD NO BRASIL E O DESEJO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ora a palavra democracia traduz a idéia de liberdade e igualdade política. Cumpre, pois, considerar que, se a democracia é o horizonte da burguesia, ela não pode ser o horizonte da classe trabalhadora. Com efeito, para essa classe a libertação política não pode passar de um mecanismo de legitimação da dominação econômica, social e cultural a que está submetida. Portanto, não basta a democracia, isto é, a libertação política. Nossa meta é a libertação humana total, que abrange, além do aspecto político, os aspectos econômico, social e cultural em seu conjunto. Só assim será possível atingir a libertação política real, isto é, a democracia real e não apenas formal. Só assim estaremos colocando de forma correta as relações entre educação, cidadania e transição democrática, evitando cair na armadilha do “fetichismo das palavras”.

Saviani, 1986

4.1 Panorama da EAD no Brasil

Conforme assinalamos ao longo deste texto, a reforma educacional dos anos de 1990 provocou alterações significativas na formação docente, não somente no que diz respeito às mudanças na organização do currículo, na avaliação, na diversificação de instituições de formação, mas principalmente à expansão de cursos e vagas para formação a distância, como veremos no balanço que realizamos dos cursos e vagas ofertados nessa modalidade, entre 1995 e 2006 no Brasil.

A análise apresentada a seguir tem como referência informações coletadas na página eletrônica da SEED/MEC, que oferece dados sobre as instituições devidamente cadastradas e, portanto, autorizadas a oferecer cursos a distância no Brasil. Encontramos algumas dificuldades em coletar as informações, visto que as mesmas foram mais bem sistematizadas na página a partir de julho de 2005. Porém, ainda hoje, quando verificamos a página eletrônica da SEED, constatamos que esta se encontra incompleta, faltam informações em algumas das instituições,

como tipos de cursos ofertados à distância, região em que se localizam, organização administrativa das instituições e as datas de sua abertura. A coleta dos números analisados neste trabalho foi realizada, inicialmente, entre 2005 e 2006, contudo, devido às constantes alterações nos dados, foi concluída em janeiro de 2007. Dessa forma, tais dados podem ter sido alterados se considerarmos que todo mês novas instituições são autorizadas a ofertar cursos a distância no Brasil.

De acordo com as possibilidades oferecidas pela sistematização da SEED, coletamos, nessa pesquisa, as seguintes informações: estado e região de localização das instituições, tipo de curso oferecido, organização administrativa da instituição e datas de início e de funcionamento. Com base nessa coleta, organizamos as informações do modo que segue: a) organização administrativa das instituições, com o intuito de expor o quadro atual de oferta de EAD no Brasil, assim como de demonstrar a dimensão da participação do setor público e privado nessa área; b) tipos de cursos ofertados a distância, para evidenciar os números relacionados aos cursos a distância de formação docente; c) localização geográfica dos cursos, visando compreender o motivo da distinção de abertura de cursos de EAD de uma região para outra e quais elementos favorecem que isso ocorra; e d) data do início de funcionamento dos cursos para delinear um quadro em que pudéssemos verificar a projeção dos cursos de EAD na última década.

Para iniciar a exposição dos números de EAD no Brasil, optamos por expor o quadro delineado pela abertura dos chamados cursos emergenciais que autorizaram 17.585 vagas em licenciaturas a distância, para as instituições públicas que se organizaram em consórcios nas cinco regiões do Brasil, no final de 2004. Com essa ação, a SEED teve como meta expandir a EAD nas instituições públicas, nos cursos de graduação, com vistas à formação de professores. Isso foi justificado pelos dados apresentados pelo INEP, os quais apontavam, segundo a SEED, um *déficit* de cerca de 250 mil professores de Ensino Médio nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia, em todo o país.

Consórcios e instituições que o compõem	Cursos e vagas
Cederj Univ. Federal do Rio de Janeiro – UFRJ Univ. Federal Fluminense – UFF Univ. do Estado do Rio de Janeiro – UERJ Univ. Estadual do Norte Fluminense – UENF	Física – 530 Biologia – 1195 Pedagogia – 1220 Matemática – 1740

Consórcio Setentrional Universidade de Brasília – UNB Univ. Federal de Goiás – UFG Univ. Estadual de Goiás – UEG Univ. Fed. de Mato Grosso do Sul – UFMS Univ. Est. De Mato Grosso do Sul – UEMS Univ. Federal do Pará – UFPA Univ. Federal do Amazonas – UFAM Univ. Estadual de Santa Cruz – UESC	Biologia – 1325
Consórcio Regional Nordeste Oriental da Unirede Univ. Fed. do Rio Grande do Norte – UFRN Univ. Est. da Paraíba – UEPB Univ. Fed. da Paraíba – UFPB Univ. Est. de Pernambuco – UPE Univ. Fed. de Pernambuco – UFPE Univ. Fed. de Alagoas – UFAL	Física – 1020 Química – 1080 Biologia – 540 Matemática – 1080
Pró-Formar Univ. Federal de Ouro Preto – UFOP Univ. Federal do Mato Grosso – UFMT Univ. do Estado do Mato Grosso – UEMT Univ. Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS Univ. Federal do Espírito Santo – UFES Univ. Federal de Lavras – UFLA Univ. Federal de São João Del Rei – UFSJ	Pedagogia – 2200
CampusNet Universidade Federal do Pará – UFPA Universidade do Estado do Pará – UEPA Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	Química – 600 Matemática – 625
REDiSUL Univ. Fed. de Santa Catarina – UFSC Univ. Fed. do Rio Grande do Sul – UFRGS Univ. Federal de Santa Maria – UFSM Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC Universidade Estadual de Maringá – UEM Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	Pedagogia – 880 Matemática – 120

EAD - PR - NOROESTE Universidade Estadual de Maringá – UEM Univ. Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO Fac. Est. Educ. Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA Fac. de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM	Biologia – 350 Pedagogia – 2100
RURAL UESB Univ. Federal Rural de Pernambuco – UFRP Univ. Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	Física – 480
Total: 8 consórcios envolvendo 39 instituições	Total: 17.585 vagas

Tabela 1 – Consórcios, instituições e cursos de licenciatura a distância, autorizados pelo edital de 7 de abril de 2005 (SEED/MEC)
Fonte: SEED/MEC, 2005

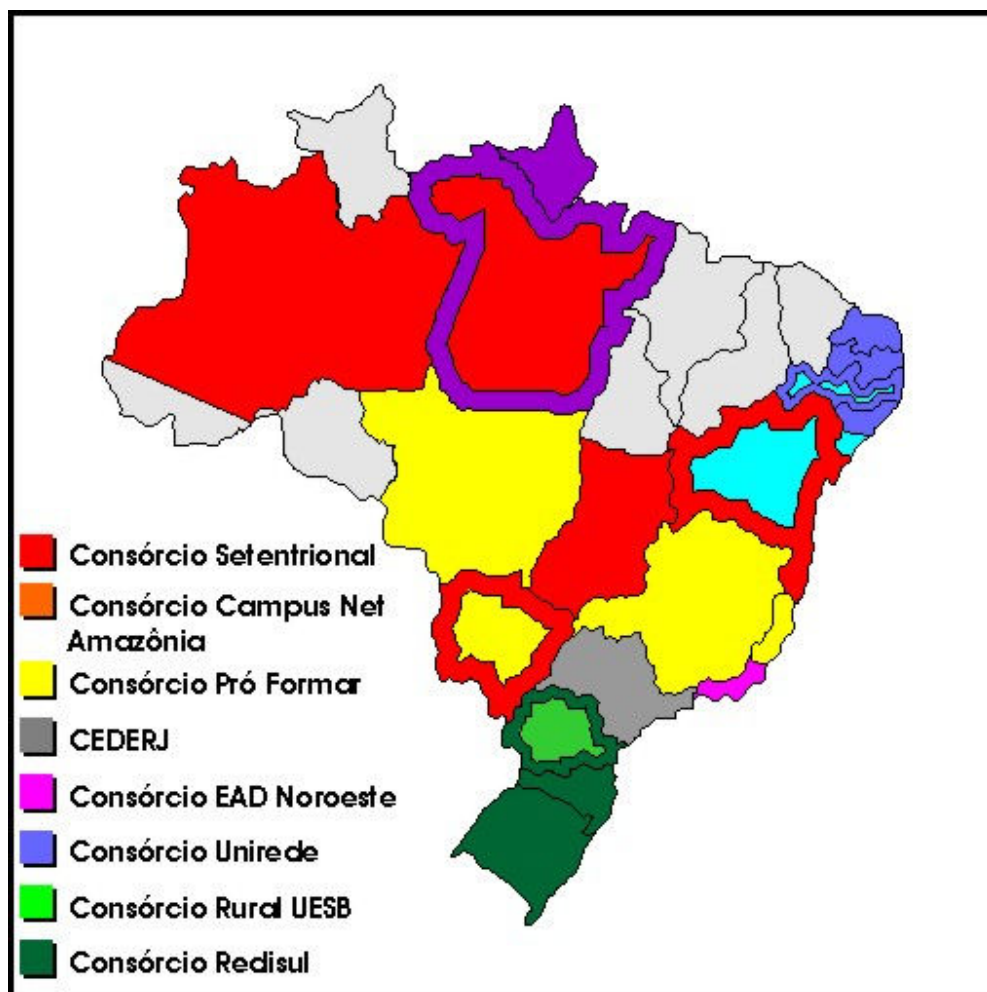


Figura 1 - Mapa do Brasil com a distribuição dos consórcios nos estados das instituições envolvidas

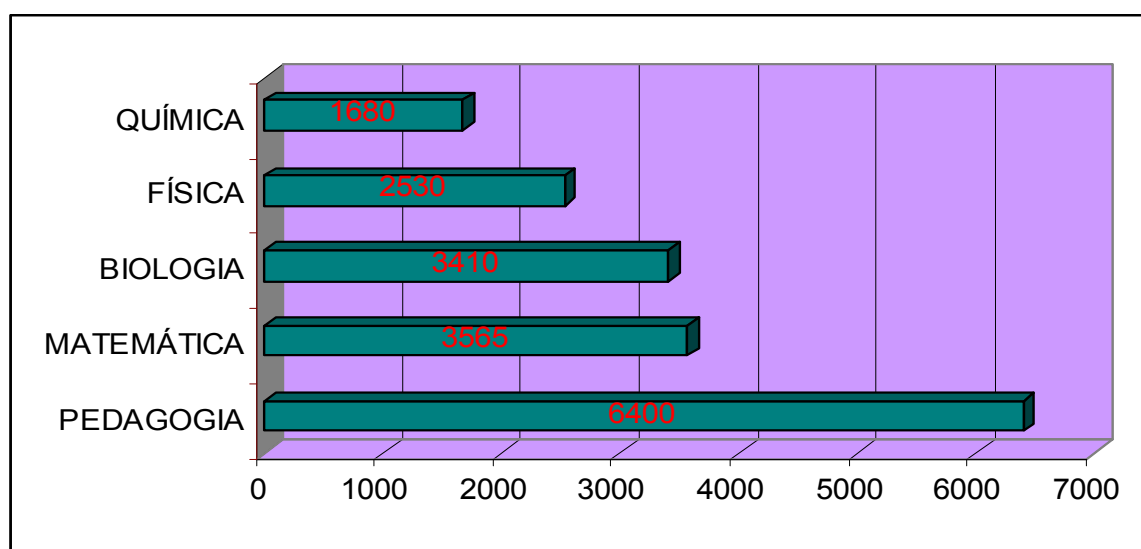


GRÁFICO 12 – Número de vagas ofertadas por curso, conforme edital de 7 de abril de 2005 (SEED/MEC)
Fonte: SEED/MEC, 2005

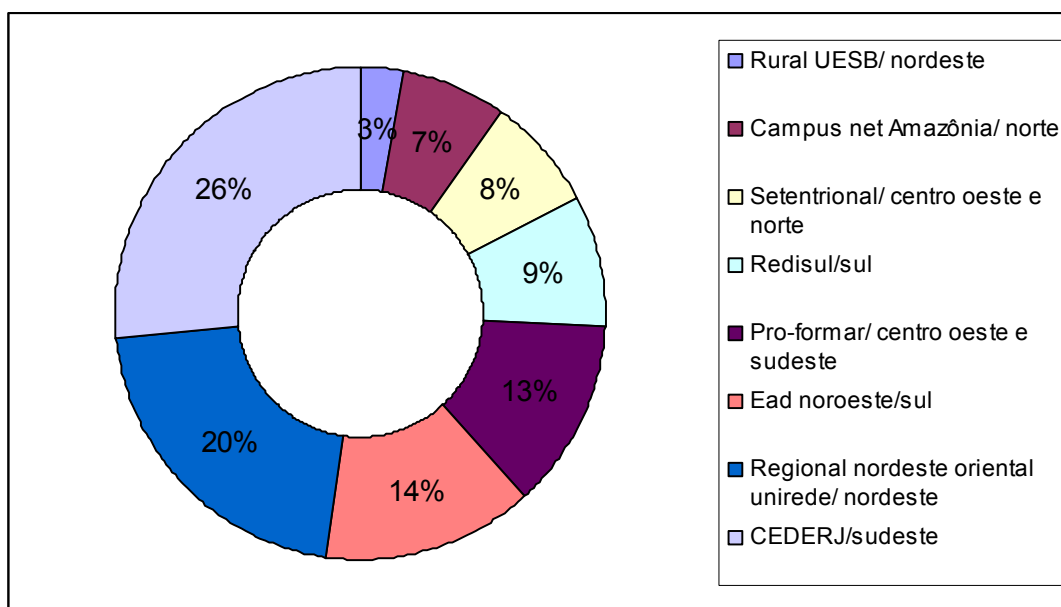


GRÁFICO 13 – Percentual de vagas autorizadas para cada consórcio e região, conforme edital de 7 de abril de 2005 (SEED/MEC)
 Fonte: SEED/MEC, 2005

A figura e os gráficos acima permitem verificar que, do total de 39 instituições organizadas nos oito consórcios por regiões para ofertar as licenciaturas citadas, a região nordeste envolveu nove instituições, somando 23% do total de vagas autorizadas para os cursos de Física, Matemática, Biologia e Química; para o curso de Pedagogia não houve vagas autorizadas para esta região.

A região sul envolveu nove instituições e recebeu 23% das vagas autorizadas para os consórcios envolvidos: cursos de Física, Matemática, Biologia e um número maior de vagas para o curso de Pedagogia. A região sudeste envolveu oito instituições, somando 33% das vagas, sendo que o consórcio Cederj, dentre todos, recebeu o maior número de vagas: 4.685 vagas, nos cursos de Física, Biologia, Pedagogia e Matemática. A região norte envolveu cinco instituições e a região centro-oeste oito, sendo que a região norte tem instituições envolvidas em mais de um consórcio, como podemos ver no gráfico, enquanto as instituições da região centro-oeste estão envolvidas apenas com o consórcio setentrional. Os cursos autorizados para as regiões são os de

Química, Matemática e os cursos de Pedagogia e Biologia que oferecem um grande número de vagas.

Analisando estes dados, podemos verificar que foi significativo em todas as regiões o número de instituições envolvidas para oferecer os cursos autorizados, porém, foram os consórcios das regiões nordeste e sudeste que receberam mais vagas na distribuição dos cursos. Podemos, em uma primeira análise, concluir que na região nordeste, por exemplo, isso se deve à existência de um contingente maior de professores sem formação, assim como um número menor de universidades para suprir essa carência, ademais, há pouca atuação do setor privado nesta região, como já levantado no capítulo III deste trabalho. A região sudeste recebeu um grande percentual de vagas devido a sua população ser a maior do Brasil, requerendo, portanto, uma demanda maior de formação de professores. Além disso, de acordo com Schwartzman e Schwartzman (2002), esta região concentra um grande número de universidades privadas e os cursos a distância públicos têm a intenção de atenuar a diferença existente entre o setor privado e o público, nesta região. Porém, aqui se encontra uma situação paradoxal, pois se uma das justificativas utilizadas pelo MEC para implantar a EAD é a de que ela deve servir para alcançar populações prejudicadas geograficamente, por que, então, autoriza-se tantas vagas em regiões consideradas as mais desenvolvidas do país? Essa é uma das questões que pretendemos responder na conclusão deste trabalho.

Na continuidade da pesquisa, apresentamos um balanço geral das instituições públicas e privadas autorizadas a ofertar cursos de licenciatura a distância no Brasil, assim como as regiões em que estão localizados. Para isso, computamos dados da UAB, Programa Pró-Licenciatura, analisados no capítulo III deste trabalho, Cursos Emergenciais de 2004 e dados da página de *Cadastro de instituições que ofertam EAD no Brasil*, da página da SEED/MEC.

Região	Instituições Privadas	Instituições Públicas	Total
Sul	12	14	26
Sudeste	14	12	26
Norte	3	9	12
Nordeste	4	20	24
Centro-	2	7	9

oeste			
Total	35	62	97

Tabela 2 – Número de instituições que ofertam cursos de formação docente a distância no Brasil
 Fonte: SEED/SEB/UAB/MEC - janeiro/2007

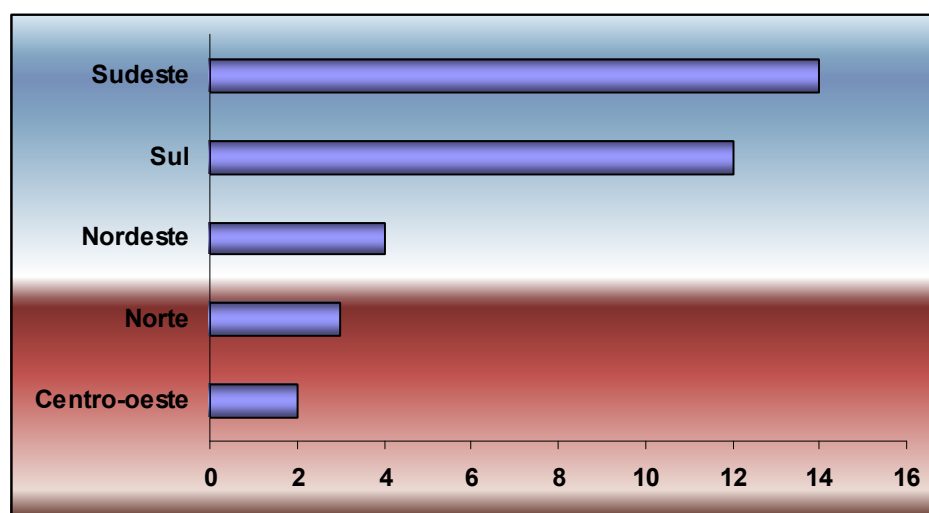


GRÁFICO 14 – Distribuição de instituições privadas que ofertam EAD por região no Brasil
 Fonte: SEED/SEB/UAB/MEC – janeiro/2007

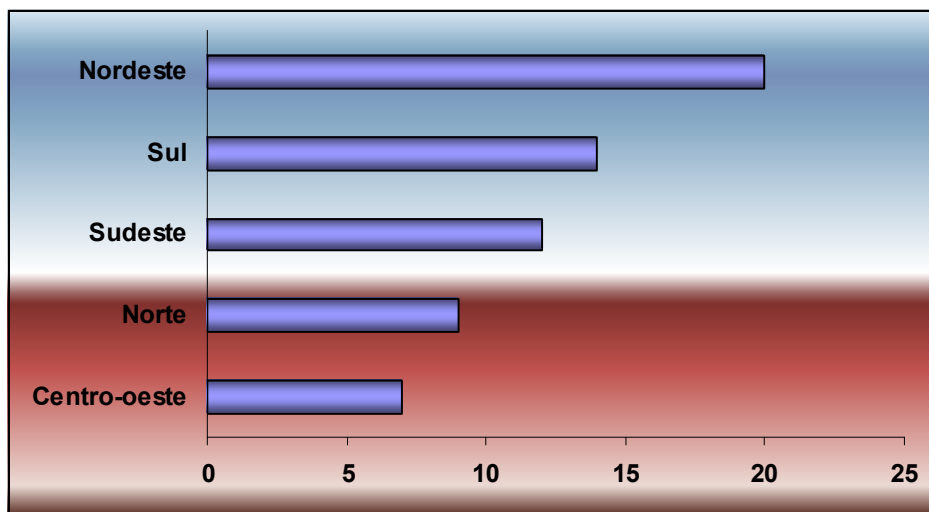


GRÁFICO 15 – Distribuição de instituições públicas que ofertam EAD por região no Brasil
 Fonte: SEED/SEB/UAB/MEC – janeiro/2007

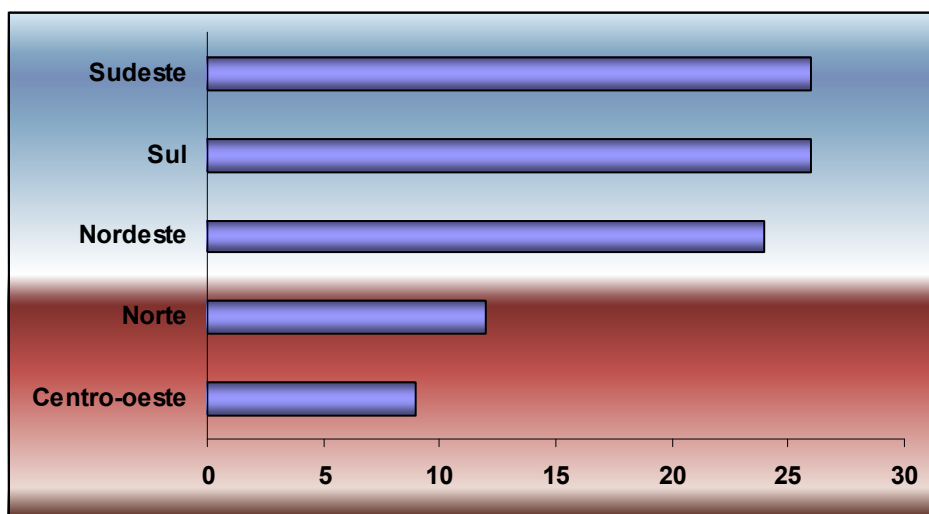


GRÁFICO 16 – Número total de instituições que ofertam EAD por região no Brasil
 Fonte: SEED/SEB/UAB/MEC - janeiro/2007

Analisando os dados expostos, podemos verificar que as regiões sul, sudeste e nordeste são aquelas que, no balanço geral, possuem um número maior de instituições que ofertam cursos a distância na formação de professores. As regiões sul e sudeste ofertam 54% do total, pois cada uma oferta 27% dos cursos que existem no Brasil. A região Nordeste oferta 25 %, a região norte 12% e a região do centro oeste 9%.

Este quadro nos leva a crer que, nos centros mais desenvolvidos, como as regiões sul e sudeste, a EAD foi implantada em maior número devido às condições de acesso aos meios de comunicação e informação para o seu desenvolvimento e devido às melhores condições sociais e econômicas das regiões. Ainda, essas regiões possuem um grande índice populacional e, com isso, a maior necessidade de mão-de-obra especializada (de professores formados para atender à política de universalização do Ensino Fundamental e ampliação do Ensino Médio). Nas regiões norte e centro-oeste, os índices de EAD são menores devido ao número menor de população e, como assinalado no capítulo III, houve vários programas de formação especial de professores promovidos pela Unitins, UFAM e UFMT para tais regiões; ainda assim, o número de EAD ampliou-se muito nessas regiões. Para este caso, a justificativa do governo de que, por meio da EAD, leva-se a educação superior a grupos desfavorecidos geograficamente não fica tão incoerente.

A região nordeste ampliou em larga escala a oferta de formação de professores com os cursos a distância. Esta região é foco freqüente de discussões e preocupações pela falta de professores e pela falta de formação daqueles que atuam, assim como pelas dificuldades econômicas enfrentadas pela população do interior dos estados dessa região. O objetivo do governo fica bem claro neste caso: diminuir a falta de professores formados e capacitar a população para servir como mão-de-obra supostamente especializada e certamente barata.

Ainda em relação aos dados levantados, observamos que nas regiões sul e sudeste o setor privado é tão atuante quanto o setor público na oferta da EAD. Do total de instituições privadas, o sudeste fica com 40% e a região sul com 34%, enquanto o nordeste fica com 11%, o norte com 9% e o centro-oeste com 6%. Isso, em nossa análise, ocorre devido às condições econômicas nas regiões sul e sudeste serem consideradas melhores, o que possibilita à esfera privada explorar ativamente esse comércio da educação. Em relação ao setor público está mais atuante na região nordeste, uma vez que, do total de instituições públicas que ofertam formação docente a distância no Brasil, 32% são para o nordeste, 23% para o sul, 19% para o sudeste, 15% para o norte e 11% para o centro-oeste. Esse quadro demonstra que, no geral, a principal disseminadora da EAD na formação docente no Brasil tem sido a universidade pública. As instituições públicas têm participado efetivamente, uma vez que o governo federal disponibiliza muitas verbas para as universidades que enviam seus projetos para ofertar cursos de EAD.

Fica, assim, demonstrado que o interesse do governo no desmonte da universidade pública, nos moldes tradicionais com ensino, pesquisa e extensão, continua no que se refere à formação docente. O cenário que encontramos é este: enquanto as licenciaturas são ofertadas a distância, os cursos presenciais na universidade com ensino, pesquisa, extensão são aqueles que, de acordo com os princípios dos OI e reforma da educação dos anos de 1990, dão retorno financeiro rápido. Dessa forma, temos claramente uma divisão apresentada: instituições de ensino a distância, principalmente para licenciaturas, e universidades tradicionais e de pesquisa para os cursos de retorno econômico rápido.

Um dos aspectos importantes para nossa análise sobre a expansão da EAD é o ano em que os cursos iniciaram suas atividades, indicador esse que nos permite acompanhar a implementação desta modalidade articulada à reforma da educação e à formação docente, identificando os momentos em que ocorreram maior concentração de autorização de EAD nas instituições. Porém, defrontamo-nos com algumas dificuldades neste item, visto que na fonte de pesquisa nem sempre está registrado o primeiro ano da autorização, em muitos casos está registrada somente a data de renovação da autorização. Mesmo diante dessa dificuldade, verificamos ser relevante expor estas informações por concluir que, com elas, evidenciamos a expansão de autorizações de cursos a distância nos últimos anos no Brasil.

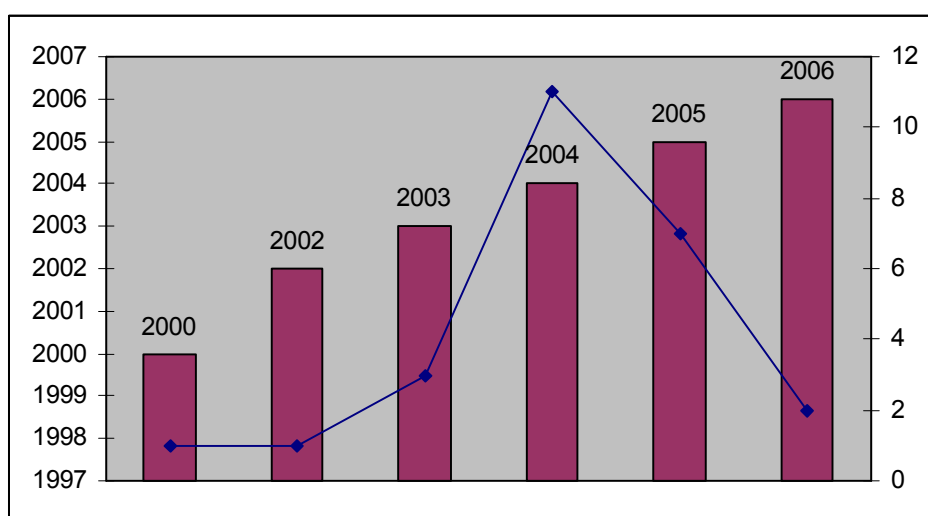


Gráfico 17 - Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região sul do Brasil

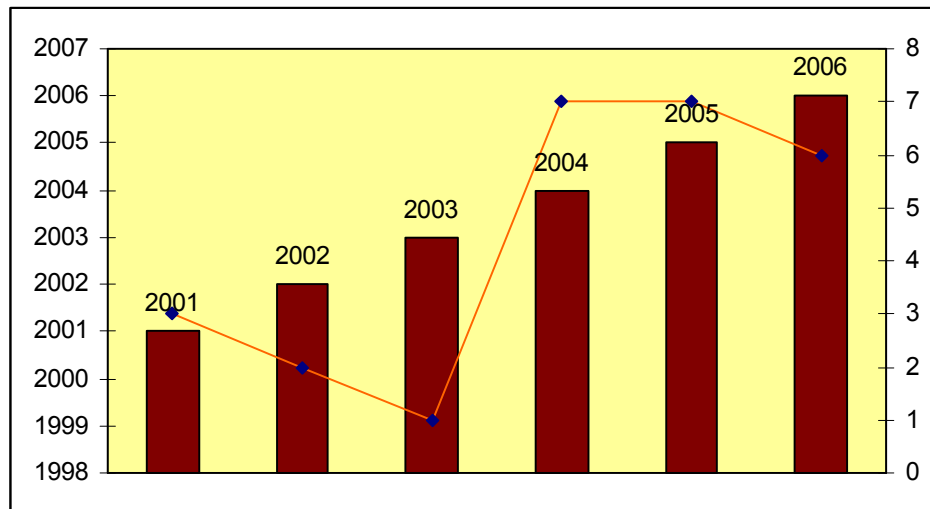


Gráfico 18 - Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região sudeste do Brasil.

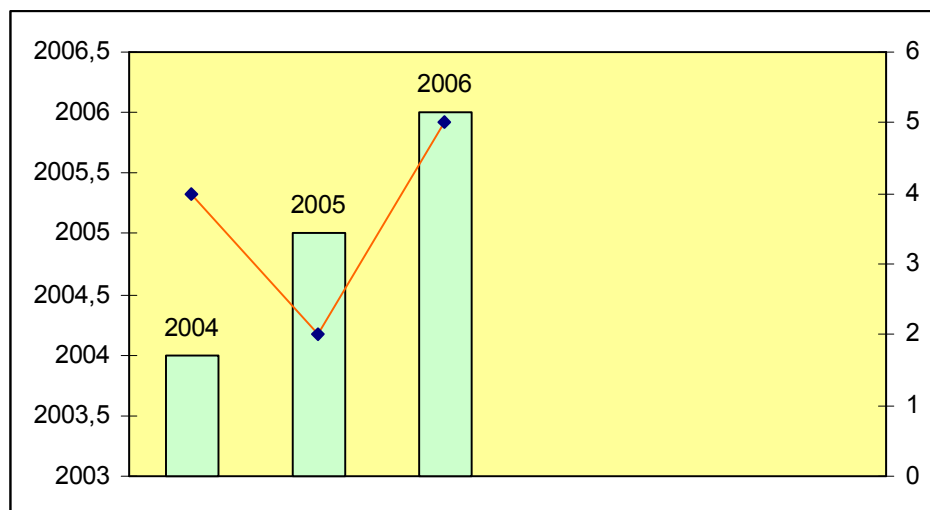


Gráfico 19 - Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região norte do Brasil

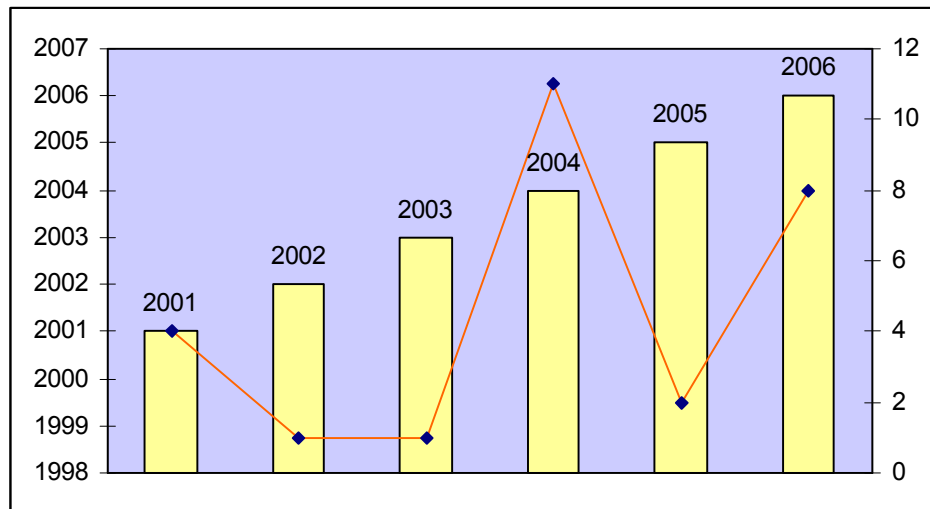


Gráfico 20 - Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região nordeste do Brasil.

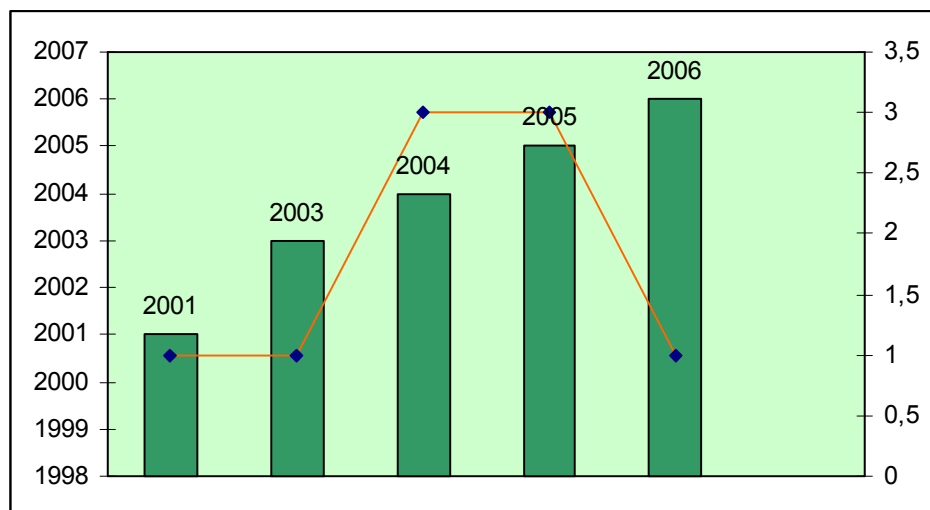


Gráfico 21 - Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD na região centro oeste do Brasil

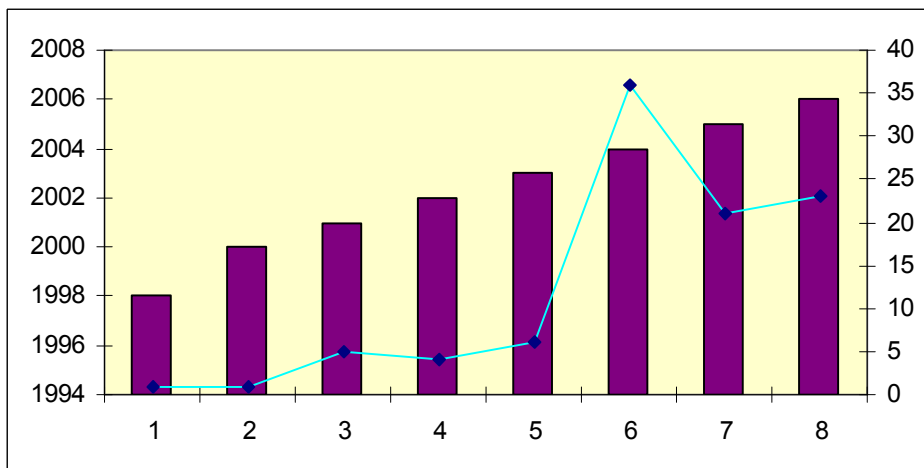


Gráfico 22 - Ano/número de autorizações de credenciamento para EAD em todas as regiões do Brasil.

Ao realizar a análise dos dados dos gráficos, percebe-se que em todas as regiões do Brasil, antes de 2000, não havia muitas instituições autorizadas a ofertar formação docente a distância. O fomento das políticas públicas e a regulamentação para que essa modalidade pudesse ser implementada na formação inicial aumentou a partir de 2001. É notável que em todas as regiões o ápice de autorizações ocorreu em 2004, isso se deve aos cursos emergenciais que autorizaram 39 instituições a ofertar 17.585 vagas de licenciatura em todo o Brasil. Na sequência, no ano de 2005, foram lançados o Programa Pró-Licenciatura e a UAB, que também aumentaram o número de instituições cadastradas neste ano, bem como em 2006.

Assim, o que temos hoje, no Brasil, em números de EAD é o seguinte: 17.585 vagas dos cursos emergenciais; 49.000 vagas do Pró-Licenciatura; e 32.880 vagas em cursos de licenciatura da UAB. Isso representa um total de 99.465 vagas abertas desde 2004 pelas políticas de fomento à EAD realizadas pela SEED/MEC. De acordo com o Censo do professor, realizado pelo INEP, em 2001 havia o *déficit*¹⁴³ de aproximadamente 250.000 professores no Brasil, isso significa que, por meio desses programas, a SEED/MEC já formou ou regularizou aproximadamente 39,78% desses profissionais, mediante formação a distância. Isso sem contarmos o projeto Veredas de Minas Gerais, o qual tinha por meta formar 14.700 professores em cursos a distância, a UFMT, de Mato Grosso, que também previa formar 10.000 até 2006, a UDESC de Santa Catarina, que até 2003 atendia 14.000 alunos em todo o estado, no curso de Pedagogia a distância, a UNITINS, de Tocantins, que ofereceu formação em serviço a distância em mais de 100 cidades deste estado. O mesmo ocorreu no Amazonas que por meio do programa PROFORMAR que ofereceu formação em serviço a distância em mais de 66 tele-salas no estado, ademais, instituições privadas ou públicas oferecem formação inicial para professores a distância sem participar dos programas fomentados pelo MEC. Isso tudo demonstra, mesmo sem ter os números exatos, que um grande exército de professores tem se formado a distância, pelo menos nos últimos cinco anos, e que estamos diante de um novo paradigma de formação no Brasil. Ou seja, no Brasil, a

¹⁴³ De acordo com os dados coletados no censo 2001 do Inep o *déficit* estimado de docentes no Ensino Fundamental era de 158.823 docentes e no Ensino Médio 115.789, se acrescentarmos o *déficit* estimado de professores da Educação Infantil que foi de 684.210, o resultado final é um *déficit* de 958.822 professores (CENSO INEP, 2001). Demanda potencial.

EAD tem ocupado um lugar de destaque, prioritariamente no campo da formação de professores, especialmente da Educação Básica, em que se concentra elevado número de cursos e programas experimentais efetivados na modalidade de EAD.

Barreto (2003a, p. 18) afirma que “novo paradigma” equivale a “reduzir a formação ao treinamento de habilidades desejáveis ao manejo de materiais de ensino”. Atenta a estas questões, a autora alerta que:

À complexificação dos materiais de ensino tem sido articulado o aligeiramento da formação profissional: a capacitação em serviço “substituindo” ou preenchendo as lacunas de uma formação inicial descuidada; a valorização do ensino desvinculado da pesquisa; a concentração nos novos materiais em si; o “sistema tecnológico” no lugar do sujeito; os “métodos, técnicas e tecnologias de educação à distância” sustentando o que o MEC representa como sendo a “construção de um novo paradigma da educação brasileira”.(BARRETO, 2003a, p. 22-23).

Os grandes projetos articulados para a formação em curto prazo do enorme contingente de professores que não têm nível superior não levam em conta uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação aligeirada. Portanto, o cenário atual aponta, mais uma vez, para a “continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que a formação inicial deste pode ser substituída por treinamento em serviço” (SCHEIBE, 2002, p. 2).

Esse cenário de expansão da EAD não pode ser compreendido, como assinalamos, sem o entendimento das contingências históricas e econômicas que delimitam a reforma do Estado Brasileiro e suas inflexões na área educacional, aspectos já discutidos. Precisamente neste âmbito, um outro elemento emergiu como importante para a compreensão da política de formação de professores a distância. As formulações “democratização” da educação ou “democracia pela educação” aparecem de forma recorrente em todos os documentos nacionais e internacionais que incentivam a EAD. Tal recorrência levou-nos a indagar não apenas sobre o sentido dessa presença como justificadora da política de EAD, mas sobre o sentido dos termos, particularmente o de democracia.

Se democratização estiver sendo entendida como ampliação do acesso ou como política de inclusão no ensino superior, isso realmente tem ocorrido e os números expostos o confirmam. Porém, se democratização tiver outra definição, como, por exemplo, igualdade social, podemos

questionar se tal discurso não traz uma forte carga demagógica, cuja intenção é menos a de promover a superação da sociedade em que vivemos e mais a de perenizá-la por meio de uma formação – a distância – que qualifica – medianamente talvez – o professor para uma função, mas não forma um intelectual com aprofundamento teórico para que possa questionar as desigualdades vigentes em nossa sociedade.

Destacamos, porém, que não fizemos um estudo aprofundado do termo democracia em suas diferentes configurações históricas, mas, sim, buscamos chamar a atenção para a existência dessa temática na discussão referente a EAD em documentos nacionais e internacionais. Justificamos, portanto, que não pretendemos esgotar a discussão sobre democracia, reconhecidamente complexa, em nosso trabalho.

4.2 Democracia e democratização: palavras-chave repletas de encantamento

Durante a pesquisa realizada para a elaboração desse trabalho, na qual levantamos e analisamos documentos nacionais, internacionais e produções de autores que compreendem a EAD como modalidade que pode resolver os problemas educacionais do século XXI, observamos que as palavras *democracia* e *democratização* são utilizadas de maneira incisiva para justificar a implementação desse modelo de formação, principalmente no ensino superior e na formação docente.

O secretário da SEED, Ronaldo Motta, em 2005, quando empossado, declarou que “fazer da Educação a Distância uma saída para a democratização do ensino, seja ele básico, médio ou superior, é uma das principais metas da nova gestão da Secretaria de Educação a Distância” (MOTA, 2005). A autora Maria Cândida Borges de Moraes (1998) coloca a questão da democratização do acesso à informática, possibilitado por meio da EAD, como condição imprescindível à prática da democracia. Para outra pesquisadora na área, Kátia Regina Morosov Alonso (2005), a EAD liga-se à idéia de democratização e facilitação do acesso à escola, desta forma, um sistema de EAD deve ter como objetivo diversificar seu trabalho, tendo como pressuposto fundamental a democratização da educação e o compromisso social e político de desenvolver formas alternativas de acesso à mesma, sem com isso perder a qualidade do ensino. Lobo Neto (2001) também faz uso da palavra ao definir a educação como uma necessidade

concreta e vinculada à conquista e exercício da cidadania plena por todos os membros de uma sociedade que se deseja democrática. Preti (1996, p. 26) afirma que

a Educação a Distância, porém, não deve ser simplesmente confundida com o instrumental, com as tecnologias a que recorre. Deve ser compreendida como uma *prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento*. É, portanto, *uma alternativa pedagógica* que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais. (grifos do autor).

Para Leite (1999), devido ao grande aumento da população mundial na segunda metade do século XX, além do fator democratizante da educação neste mesmo período, é preciso ressaltar o fato de que hoje a demanda por educação nos diferentes níveis de ensino e de especialização é muito maior do que há décadas.

Em documentos da UNESCO, democratização e EAD são usadas em conjunto e de forma recorrente, destacando-se que as instituições de ensino superior devem ser as primeiras a implantar a EAD para desenvolver sistemas educativos de alta qualidade, contribuindo para o avanço e a democratização social, econômica, e outras prioridades da sociedade, tendo em vista que se considera a educação permanente como elemento chave para a construção da sociedade do conhecimento (UNESCO, 1998).

Nessa perspectiva, a UNESCO afirma estar preocupada com o processo de universalização e democratização da educação brasileira devido às dimensões físicas, geográficas, aos *déficits* e às desigualdades regionais existentes no país e afirma ser necessária a implantação da EAD na educação para que esses desafios sejam superados pelo governo na área educacional. O excerto a seguir é apenas um dos muitos exemplos que podem ser encontrados nos documentos que publicou:

Enquanto não se oferecer uma educação melhor aos que menos têm e não se assegurar uma educação igualitária a homens e mulheres, dificilmente poderemos avançar na meta de conseguir equidade educacional e sem equidade na educação dificilmente progrediremos na conquista da *justiça social*. (DAKAR, 2000, p. 5). (grifos nossos)

Na documentação do BM também encontramos um discurso, pelo qual fomenta-se o uso da EAD como modalidade que viabiliza uma maior democratização de acesso à educação, tendo em vista que possibilita a ampliação da oferta de ensino e a formação em menor espaço de tempo:

Para los encargados de diseñar las políticas en los países más pobres se hace cada vez más problemático establecer formas sostenibles de aumentar el acceso a la educación terciaria. Sin embargo, la ampliación de la educación terciaria constituye un medio fundamental para promover la construcción de capacidad institucional (especialmente en agricultura y salud), combatir la pobreza y aumentar la equidad social. (BM, 2003, p. 130). (grifos nossos)

De acordo com Mari (2006), a compreensão de democracia do BM articula a educação superior ao espaço de desenvolvimento e propagação de valores embasados na revolução do conhecimento. Essa construção conceitual subsidia a argumentação sobre a necessidade de reforma na educação superior, ao mesmo tempo em que atende as pressões da reprodução do capital.

Em documentos nacionais, a democratização aparece como palavra-chave, como podemos observar no PNE (BRASIL, 2001, p. 49):

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os *déficits* educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia.

No projeto da UAB, organizado pelo Fórum das Estatais pela Educação, o governo brasileiro reafirma o caráter estratégico da educação superior com a implementação da EAD, no que diz respeito à democratização do acesso à rede de universidades brasileiras. Também justifica que, a partir da implantação da UAB, há a possibilidade de atender a outra demanda educacional urgente: a necessidade de formação e capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como a formação, em serviço, de um grande contingente de servidores públicos (UAB, 2005b). Assim como no PNE e no projeto da UAB, todo o arcabouço legal e teórico organizado e posto em prática pelo governo brasileiro nos últimos anos tem o objetivo de instituir a EAD como a modalidade da democratização de acesso à educação, principalmente ao ensino superior.

Constatamos, dessa forma, que o termo democratização da educação tem sido reforçado desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)¹⁴⁴ por diversas ações

¹⁴⁴ Durante o governo de FHC, foram implantados diversos programas e projetos na educação que se instituíram como democráticos: Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

implementadas que tiveram continuidade no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva¹⁴⁵ (2003-2006). Se a expansão da EAD proporcionada pelo governo do Presidente Lula for um bom termômetro para avaliação da democracia educacional no Brasil, poder-se-ia afirmar que é um dos mais democráticos dos últimos anos.

Conquanto, o termo democratização – e outros correlatos, como cidadania – como cerne da argumentação do governo e de OI para instituir uma política que se denomina democrática, de fato, como veremos adiante, serve a um projeto societário ao qual interessa a manutenção e reprodução do tipo de sociedade desigual na qual vivemos. De acordo com Mari (2006, p. 86), “democracia pode ser entendida como o exercício do poder por aqueles que detêm o monopólio dos conhecimentos, dos interesses comerciais e o domínio do espaço público”.

Nesse sentido, o que observamos é um conjunto de ações políticas e econômicas realizado pela classe dominante para garantir a reprodução de seu projeto societário, um processo permanente, que ora se materializa em práticas autoritárias, ora se altera e se modifica por meio de projetos de democracia mínima (GENTILI, 1998), democracia capitalista (WOOD, 2003) ou limitadora (TOLEDO, 1994), de acordo com as diferentes configurações históricas da luta de classes. Na busca do entendimento do porquê da vinculação do termo democracia/democratização nas justificativas das políticas públicas para a educação, e de forma mais contundente nas políticas de EAD, fundamentamo-nos em Wood (2003; 2006), Toledo (1992; 1994), Moraes (2001), Gentili (1998), Saes (2001), Borges (2006), Mari (2006) e Borón (2000) que analisam como o termo democracia tem aparecido em nossa sociedade e a que interesses o termo tem servido da forma que tem sido utilizada nos discursos políticos para a educação.

Desse modo, na seqüência, buscamos explicitar de qual democracia tratam os documentos em pauta, particularmente pensada na/para a sociedade capitalista. Procuramos responder, também, à indagação: como e por que se faz uso desse termo nos discursos e documentos oficiais do governo brasileiro e de OI para a formação docente a distância?

4.3 Democracia no capitalismo: Qual democracia?

Magistério (FUNDEF), 1998; Dia da Família na escola (2001); Aceleração da Aprendizagem (1998); Bolsa Escola (2001); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), para que cada unidade construísse seu currículo, seu projeto político-pedagógico e seu regimento escolar, entre outros.

¹⁴⁵ Podemos citar diversos programas durante o Governo Lula que se denominam democráticos: Bolsa Família (2003); Universidade para Todos (PROUNI) 2005; Ensino Fundamental de nove anos (2005); Pró-Licenciatura (2005); Pró-Infantil (2005); Pró-Letramento (2005); FUNDEB (2006) Plano Nacional de livro Para o Ensino Médio (2004); Universidade Aberta do Brasil (2005); entre outros.

Ao falarmos em democracia, palavras análogas, como igualdade, liberdade, justiça e participação, são imediatamente a ela associadas. Porém, como falar em democracia numa sociedade capitalista, sem nos contradizermos? Que forma de igualdade, liberdade, justiça e participação podem existir numa sociedade que tem como principal objetivo a proteção e manutenção dos interesses da classe dominante? Podem conviver democracia e capitalismo numa mesma sociedade? De que democracia podemos falar em uma sociedade baseada na exploração do trabalhador? As questões são inúmeras e compreender e definir o termo democracia na sociedade moderna requer que entendamos que a concepção de democracia na Grécia Clássica, mais especificamente a democracia ateniense, foi modificada para que pudesse ser usada de maneira formal¹⁴⁶, natural e sem apresentar riscos à classe hegemônica de nossa sociedade.

Para melhor compreendermos essa modificação, recorremos a Wood (2003). A autora explica que a mudança na concepção de democracia ateniense para os dias atuais articula-se diretamente ao papel político que camponeses e outros produtores possuíam em Atenas, onde participavam diretamente nos processos de decisão próprios do poder¹⁴⁷. Tal participação debilitava o poder de exploração dos ricos, conferindo às classes produtoras direitos políticos que lhe permitiam desfrutar de um grau de liberdade sem precedentes. A importância da democracia era, além de política, econômica porque na democracia ateniense o trabalho era a espinha dorsal, a essência da democracia. Quem trabalhava tinha o direito de decisão, era um cidadão com todos os direitos efetivados na prática¹⁴⁸.

O trabalhador livre, com *status* de cidadão numa cidade estratificada, especificamente o cidadão camponês, com a liberdade jurídica e política implícita e a liberação de várias formas de exploração por coação direta dos donos da terra ou dos Estados, era certamente uma formação distintiva que indicava uma relação única entre as classes apropriadoras e produtoras. (WOOD, 2003, p.157).

A vivência da democracia pelo trabalhador livre mudou na sociedade capitalista, pois as “classes apropriadoras” do capital controlam o lugar das “classes produtoras”, isto é, do trabalho,

¹⁴⁶ Wood (2003) e Borón (2000) definem como democracia formal a que existe em nossa sociedade, a qual garante somente a igualdade política e jurídica e não a igualdade econômica da população.

¹⁴⁷ Segundo Wood (2003, p.7), etimologicamente, a palavra democracia significa: “governo pelo povo ou pelo poder do povo” e assim era literalmente em Atenas.

¹⁴⁸ De acordo com Wood (2003), na democracia ateniense, mulheres e escravos não eram incluídos no *status* de cidadãos.

e dominam o campo político, sobrando para o trabalhador o direito de atuação política por meio do voto e a igualdade jurídica, que também não se efetiva porque não há igualdade material. Como afirma Wood (2003, p. 173):

Submetido a imperativos econômicos que não dependem diretamente do *status* jurídico ou político, o trabalhador assalariado sem propriedade só pode desfrutar no capitalismo da liberdade e da igualdade jurídicas, e até mesmo de todos os direitos políticos de um sistema de sufrágio universal, desde que não retire do capital o seu poder de apropriação.

Parece ficar claro que a democracia da sociedade capitalista é diferente do que foi em sua origem, não só porque seu significado mudou, mas porque a sociedade mudou: em suas relações sociais, na natureza do poder político e sua relação com o poder econômico e na forma da propriedade privada. Para Wood (2006, p. 8):

Ahora es posible tener un nuevo tipo de democracia que está confinada a una esfera puramente política y judicial – aquello que algunos denominan democracia formal – sin destruir los cimientos del poder de clase. El poder social ha pasado a las manos del capital, no sólo en razón de su influencia directa en la política, sino también por su incidencia en la fábrica y en la distribución del trabajo y los recursos, así como también vía los dictados del mercado. Esto significa que la mayoría de las actividades de la vida humana quedan por fuera de la esfera del poder democrático y de la rendición de cuentas.

Dessa maneira, para Wood (2006), na sociedade moderna, o sentido da palavra democracia foi alterado¹⁴⁹. Com isso, seus componentes perderam o conteúdo de classe e esta se converteu em uma categoria política. Na democracia capitalista moderna, as desigualdades e a exploração socioeconômicas coexistem com a liberdade e a igualdade cívicas. Essa forma de conceber a democracia pela sociedade moderna implica a diluição do poder popular, implica a democracia como representação¹⁵⁰ (portanto, implica a perda de seu significado social e econômico).

O voto, como exercício do poder político, para Wood (2006), não é concebido como um exercício ativo do poder popular, mas sim como a execução de mais um direito passivo. De uma

¹⁴⁹ A autora explica em sua obra que essa alteração teve início na Inglaterra e EUA.

¹⁵⁰ Quem enunciou essa forma de democracia foi Alexander Hamilton, nessa democracia, os trabalhadores são representados por seus superiores sociais.

maneira ou outra, as concepções dominantes de democracia tendem a igualar ação política com cidadania passiva e evitam qualquer forma de confrontação da classe trabalhadora com a classe dominante, despolitizando, dessa maneira, a esfera política. Com o direito ao voto individual, característica dessa nova democracia, procura-se retirar qualquer tipo de poder coletivo. Tal concepção de democracia supõe muitos indivíduos, mas separados, colaborando para a instituição de uma cidadania passiva.

Desse modo, o capitalismo torna possível conceber a democracia, mas uma democracia formal, limitada e com o esvaziamento do termo cidadania que em Atenas significava:

Que os pequenos produtores, em particular os camponeses, eram em grande parte livres da exploração “extra-econômica”. Sua participação política – na assembléia, nos tribunais e nas ruas – limitava a exploração política. Ao mesmo tempo, ao contrário dos trabalhadores no capitalismo, eles ainda não estavam sujeitos as pressões puramente “econômicas” da falta de propriedade. (WOOD, 2003, p.184).

Wood (2003, p. 8) afirma que a democracia é incompatível com a sociedade capitalista, se por democracia entendermos a sua definição original “o governo pelo povo ou pelo poder do povo”. O capitalismo representa o governo do capital e, assim, limita o poder do povo, entendido no estrito significado político.

Não existe capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições básicas de vida. (WOOD, 2003, p. 8).

A autora levanta mais dois aspectos para afirmar que a democracia e o capitalismo são incompatíveis. O primeiro trata da afirmação de que não existe capitalismo governado pelo povo, no qual as necessidades mais básicas da vida ficassem acima da ganância do capital e do desejo de acumulação de lucros. Para ela, “nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder” (WOOD, 2003, p. 8). O segundo aspecto refere-se, para Wood (2006), ao fato de que capitalismo e democracia são incompatíveis porque a existência do capitalismo depende da subordinação da classe trabalhadora aos ditames da acumulação capitalista e às leis de mercado para obter as condições mais básicas de vida e de reprodução

social e isso é incompatível com os princípios de uma verdadeira democracia popular. Quando a prática humana se torna mercadoria, desaparece a democracia entendida em seu sentido original.

Wood (2006) salienta que as únicas definições positivas atualmente usadas sobre democracia tendem a enfatizar que a mesma está ligada ao constitucionalismo, à proteção das liberdades civis e a um governo limitado. Portanto, o cerne de sua definição está atrelado à proteção do indivíduo do poder arbitrário do Estado, mas não trata da distribuição do poder entre as classes sociais.

En realidad, el énfasis de esta concepción de democracia no lo encontramos en el poder del pueblo sino en sus derechos pasivos; dicha concepción no señala el poder propio del pueblo como soberano sino que, en el mejor de los casos, apunta a la protección de derechos individuales contra la injerencia del poder de otros. De tal modo, esta concepción de democracia focaliza meramente en el poder político, abstrayéndolo de las relaciones sociales, al tiempo que apela a un tipo de ciudadanía pasiva en la cual el ciudadano es efectivamente despolitizado. (WOOD, 2006, p. 3).

Wood (2006) vai além e afirma que a concepção vigente de democracia é muito distinta da democracia ateniense, em que significava igualdade e liberdade, supunha a cidadania ativa e seu enfoque estava na distribuição do poder de classe. Segundo a autora, na Grécia antiga, essa democracia era exercida como forma de poder por gente simples sobre os aristocratas. Em outras palavras, a elite se sujeitava à massa e odiava esse regime por outorgar poder político ao povo, formado por trabalhadores e pobres.

Frente às transformações sofridas pela democracia, Wood (2006) indaga: como a democracia deixou de ser uma palavra má e foi incorporada pela classe dominante no capitalismo? Em sua resposta, assinala que a classe dominante teve que recuar devido às lutas populares e ampliar os direitos políticos primordiais, especialmente da classe trabalhadora. Assim, a classe dominante adaptou-se às novas condições, tanto políticas quanto ideológicas. A partir do sufrágio universal e com o início das campanhas eleitorais, os antidemocráticos não se declaravam, tornando-se todos democráticos. Houve, dessa forma, muitas mudanças materiais e estruturais que alteraram o significado de democracia e *el capitalismo posibilitó que los derechos políticos se convirtieran en universales sin afectar fundamentalmente a la clase dominante.* (WOOD, 2006, p. 6) A única democracia possível no capitalismo e a única que os capitalistas permitem existir é aquela esvaziada de seu sentido original, de seu conteúdo social, uma

democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas. Wood (2003, p. 250) finaliza afirmando que “a lição que talvez sejamos forçados a aprender de nossas atuais condições econômicas e políticas é que um capitalismo humano ‘social’ e verdadeiramente democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo”.

Outro autor, ainda, ajudou-nos a refletir sobre democracia e entender de que tipo de democracia se trata quando se pensa na sociedade brasileira, Caio Navarro de Toledo¹⁵¹. Em um artigo que escreveu em 1992 e republicou em 1994, o autor faz uma breve retrospectiva da questão política na década de 1950 e 1960 em nosso país¹⁵². Nessa retrospectiva, Toledo (1992) ressalta que a *questão nacional*¹⁵³ teve maior destaque na agenda teórica e política dos intelectuais de esquerda, ficando a *questão democrática*, de certa forma, subordinada na reflexão política e na luta ideológica desse período. Toledo (1992) destaca que os intelectuais compreendiam que a democracia política apenas teria sentido para a classe trabalhadora após suas reivindicações sócio-econômicas terem sido atendidas. E acrescenta:

Para a esquerda de orientação marxista, a democracia política exigia, como condição prévia e necessária, a realização da democracia social e econômica. Dependente e subordinada, a democracia política jamais poderia ter um valor em si mesma. (TOLEDO, 1992, p.58).

Fica explícito que a compreensão e perspectiva que se tinha de democracia era a de que esta resultaria de um bom desenvolvimento econômico e social do país. Ainda segundo Toledo (1992), a difícil experiência com a ditadura militar e a crise do socialismo real contribuíram para que fosse reabilitada no pensamento da esquerda a *questão da democracia*, e, dessa forma, nenhum partido político arrisca-se a associar, como já o fez, democracia política com dominação burguesa.

¹⁵¹Professor no Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas desde 1978. Atua na linha de pesquisa: teoria das ideologias e pensamento político e ideologias no Brasil contemporâneo. (CNPq/lattes) 2005.

¹⁵² Toledo escreveu este artigo em 1992, para contrapor Coutinho que escreveu, em 1984, na abertura democrática do Brasil, o ensaio “A democracia como valor universal”. Neste período, ocorreu um debate entre os componentes da esquerda brasileira. Existiam os que se nomeavam da esquerda e marxistas ortodoxos (TOLEDO) e os da esquerda moderna (COUTINHO e WEFFORT).

¹⁵³Toledo (1994) define a questão nacional como: reformas sociais, nacional–desenvolvimentismo, socialismo e revolução.

A partir de 1975, teria aumentado o interesse no meio intelectual brasileiro pela democracia política e isso se refletiu em publicações de revistas políticas, em livros e na crescente atuação dos intelectuais em partidos políticos na efetiva defesa do processo democrático em nosso país. Este contexto, para Toledo (1994), revela uma identificação da esquerda¹⁵⁴ com a democracia e não mais com a revolução; a esquerda se define como “moderna”, criticando a esquerda revolucionária ao adjetivá-la de primitiva. Assim, para significativos setores da esquerda, a defesa da democracia não teria mais um valor estratégico, mas um valor em si mesmo¹⁵⁵. Ao se postular que a democracia moderna, no capitalismo, é o produto e a consequência das lutas populares, passava-se a conclusão equivocada, para o autor, de que a democracia era fundamentalmente um poder exclusivo das classes trabalhadoras. Ou seja,

A democracia política serviria prioritariamente às massas trabalhadoras, não aos seus opressores. Subestima-se, assim, a realidade de que o funcionamento regular das instituições democráticas (eleições regulares, pluralismo partidário, liberdades políticas etc.) têm igualmente contribuído para a legitimação da ordem burguesa. Nesse sentido, as análises dos clássicos do marxismo ainda conservam sua pertinência teórica: a realização da democracia representativa, na ordem capitalista, constitui e difunde a ideologia do Estado neutro e do Estado representante da totalidade da população. Como sintetizou Anderson, a ideologia da democracia burguesa “forma a sintaxe permanente do consenso induzido pelo Estado capitalista”. (TOLEDO, 1994, p.34).

A democracia política no Estado burguês, afirma Toledo (1994), teve seus avanços, que não podem ser contestados, pois não são miragens, nem ficção para a classe trabalhadora, são, ao contrário, muito concretos. A supressão da democracia política é sempre desastrosa para a classe trabalhadora, todavia,

essa mesma democracia – necessariamente classista nos quadros da ordem capitalista, ao contrário do que julga a esquerda “moderna” tem sido também um poderoso instrumento para a garantia e reprodução da ordem desigual, na medida em que seus efeitos ideológicos têm contribuído para privar a classe trabalhadora da possibilidade de conceber um outro tipo de Estado e sociedade.

¹⁵⁴De acordo com Toledo (1994, p. 28), “A esquerda moderna passa gradativamente a privilegiar como interlocutores os setores social-democratas e os chamados democratas radicais (liberais progressistas e marxistas confessadamente antileninistas)”.

¹⁵⁵Para Toledo (1994), Coutinho, ao escrever o ensaio *A democracia como valor universal*, em 1979, e Francisco Weffort, ao escrever o livro *Por quê democracia?*, publicado em 1984, podem ser identificados como integrantes dessa esquerda moderna. Ambos defendiam que a democracia era um valor universal pela razão muito simples de que as suas conquistas, depois de terem chegado aos trabalhadores, diziam respeito a todos os homens independente de suas posições de classe.

Se os regimes democráticos permitem efetivas conquistas sociais e políticas para as massas populares, a sua idealização tem tido um efeito mistificador e contra-revolucionário. (TOLEDO, 1994, p. 35).

Nessa direção, Toledo (1994) entende que a democracia política não é sinônima de dominação burguesa, nem deve ser vista ou entendida como uma conquista sem valor pelos trabalhadores. No entanto, é *limitada e limitadora*, no interior do capitalismo, e, para o autor, não deve ser venerada nem fetichizada por aqueles que acreditam em uma sociedade socialista. Em suas palavras:

o valor da democracia política na ordem do capital reside nas possibilidades abertas para os trabalhadores e camadas populares melhor se organizarem politicamente e combaterem a hegemonia cultural e ideológica da burguesia. A democracia cria, assim, as melhores condições para os trabalhadores lutarem pela construção de uma sociedade sem privilégios e sem discriminações. É neste sentido, pois, que a institucionalidade democrática deve ser consolidada e permanentemente ampliada. (TOLEDO, 1994, p. 35).

Para Toledo (1992), é real a ampliação da democracia política, em nosso país, a qual se deve a iniciativas e à luta das classes trabalhadoras, contudo, não se deve concluir que a democracia existente é uma democracia popular ou proletária, pois isso seria subestimar os efeitos anestésicos sobre a consciência política dos trabalhadores e das massas populares expostos diariamente ao discurso liberal, atualmente com ampla difusão e penetração nos meios e “discursos da esquerda”, principalmente após a derrota do socialismo real.

Ainda para Toledo (1992), é ingênuo pensar em uma perspectiva de valor universal de democracia, pois se sabe que os setores dominantes não admitirão, sem apelar para o aparelho repressivo do Estado, a realização de profundas reformas (de natureza política, econômica e social) em direção a uma democracia do trabalho e sob a hegemonia popular. Para Toledo, o democratismo da classe dominante não tem passado de pura retórica e o uso dessa “mesma *democracia moderna* tem sido um poderoso recurso ideológico para a garantia e a reprodução da ordem desigual” (1992, p. 62).

Décio Saes (2001), também está nesse debate e entende que o termo democracia usado em nosso país pode ser classificado em um rol de “democracias limitadas” ou num *déficit* permanente da democracia que ocorre desde o início da República no Brasil. Para ele,

a fraqueza da sociedade civil diante do Estado, a força do patrimonialismo ou o caráter autoritário da cultura nacional funciona regularmente, no Brasil, como dispositivo limitador de toda e qualquer experiência democrática. (SAES, 2001, p. 108).

Na sociedade atual, que Saes (2001) classifica como “nova democracia brasileira”, existem três limitações que nos impedem de vivermos um regime democrático real. Uma primeira limitação é a conservação da militarização em nosso país, reforçada pela constituição de 1988, que favorece politicamente as forças armadas em favor da “manutenção da ordem”. A segunda limitação da democracia está na constituição de 1988, em que se reforçou a posição do executivo, que havia sido devolvido ao parlamento, ao dotar o governo de um instrumento poderoso como “a medida provisória”, retirando as decisões de sua tramitação no congresso. A terceira limitação, para Saes (2001), é a de que o governo não se constitui rigorosamente como partidário, o que evidencia a ascendência da burocracia de Estado, abrindo espaço para intervenção da burocracia estatal no processo político, instrumentalizada pelos segmentos da classe dominante que organizam ativamente a sua hegemonia política no seio do bloco do poder.

Diante deste quadro, Saes (2001) afirma que a democracia limitada, assim classificada por ele, é uma variante da democracia capitalista em nosso país, e esta exclui visivelmente a superação da democracia representativa existente, por um modelo democrático qualitativamente diverso, que para ele seria a democracia participativa. “A participação de todo o povo no processo macrodecisório não é possível dentro dos limites do estado capitalista” (SAES, 2001, p. 128).

Analisando o contexto atual, Saes (2001) afirma que a democracia limitada serviu concretamente aos arranjos do sistema de interesses monopolistas nos governos dos anos de 1990, cuja política foi a de privatizações, desregulamentação e abertura econômica, prioritariamente orientada pelos interesses do capital estrangeiro. Isso representa para o autor a constituição de um contexto histórico em que a subordinação ideológica da população chega ao extremo da aceitação do programa político neoliberal e da adequação prática à democracia limitada.

Saes (2001) conceitua democracia apanhando-a em sua historicidade, mostrando como essa forma de Estado ocorre no capitalismo. A democracia, nas sociedades capitalistas, efetiva-se pela representatividade que só é possível pela diluição da unidade de classe – por meio da igualdade jurídica – e a individualização dos sujeitos – por meio das relações sociais, não

havendo equilíbrio na divisão dos poderes de Estado e representatividade plena na democracia burguesa. Quanto aos partidos políticos, seus programas não rompem com o projeto hegemônico, pois a simples proposição de rompimento indicaria a inviabilidade jurídica de tal partido constituir-se. A alternância de partidos no governo é possível à medida que, naquilo que é fundamental para a manutenção do capitalismo, eles não divirjam e mudem apenas aspectos não determinantes. Saes (2001) não abandona, em nenhum instante, a clareza de que a democracia que temos é uma democracia burguesa. Entretanto, essa democracia, que é burguesa, guarda consigo a possibilidade de alimentar a luta de classes.

Os três autores referidos permitem concluir que há mudanças sociais, econômicas e políticas e, principalmente, que a base dessas mudanças é a exploração do trabalho, tornando possível uma democracia limitada, na qual predominam os interesses do capital, do mercado, em detrimento da igualdade social.

De acordo com Rosenfield (2003, p. 31), “a democracia veio a ser apenas formal, pois está principalmente voltada para a proteção das fortunas privadas e dos novos privilégios sociais”. Compreende-se, então, que a democracia é uma forma de poder político, portanto, de Estado. É um instrumento de dominação política e os fins a que subordina esse instrumento são determinados por interesses de classe. Sendo assim, sobre a base das relações capitalistas de produção, a democracia será sempre a forma política de dominação de classe da burguesia. Somente nesse modelo de democracia pode existir privatização, terceirização, dolarização, degradação dos serviços públicos, subordinação dos interesses coletivos à lógica selvagem do capital e “supressão dos direitos conquistados em secular combate da classe operária” [...], “culto do sucesso financeiro e monetário” [...] e “banalização da crueldade social” (MORAES, 2001, p. 17).

4.4 Políticas de EAD: democratização ou canto da sereia?

Como podemos observar na produção dos autores expostos, a democracia existente em nossa sociedade não pode ser outra senão uma democracia burguesa que tem em seu bojo a intenção de instituir um consenso em torno dos interesses capitalistas nacionais e internacionais. Esse consenso intenciona combater riscos para a lógica capitalista e seu processo de manutenção e reprodução da desigualdade social, ou seja, de uma sociedade de classes. Com base nessa

elaboração, compreendemos que isso é concretizado por meio de uma democracia de igualdade jurídica e política, portanto, sem igualdade material. Conforme Borges e Nogueira (2004, p. 86):

em nosso entendimento, a democracia moderna se expressa na representatividade pautada na igualdade jurídica. Filha da lógica liberal e, portanto, construtora do projeto capitalista, a democracia em sua plena efetivação, tem garantido a possibilidade do voto, da representatividade e de uma cidadania definida pela igualdade perante a lei.

Dessa maneira, a democracia posta em prática em nossa sociedade trás em seu bojo contradições explícitas em uma ideologia difundida pelas políticas públicas para a educação, a qual é divulgada como meio de democratização e que representa igualdade, mas que, na verdade, reflete desigualdades em sua efetivação e resultados. Borón (2000), ao analisar a democracia existente no capitalismo, afirma que ela é operacionalizada como método e não como fim em nossa sociedade. Para o autor:

Não tem demasiado sentido falar da democracia em sua abstração, quando na realidade do que se trata é de examinar a forma, as condições e os limites da democratização em sociedades como a capitalista, que se fundam em princípios constitutivos que lhes são irreconciliavelmente antagônicos. (BORÓN, 2000, p. 68).

Se a democracia não é um fim a ser alcançado, mas um método, tal método destina-se a quê? No que tange à democratização da educação, levantamos duas hipóteses. A primeira hipótese é a de que, se os OI e Estado elegeram a educação como chave mágica para a inclusão e a justiça social, isso significa que buscam princípios que elegem a escola com um caráter salvacionista ou como redentora da sociedade de classes atual e que, por meio da educação, podem adequar os indivíduos ao mercado de trabalho, ou seja, promover a inclusão social, de acordo com a lógica do capital. De acordo com Moraes (2004, p. 1):

Em tempos pragmáticos, como os que vivemos, associa-se ao tradicional caráter salvacionista geralmente atribuído à educação, a idéia de que é sua função precisa adequar-se à lógica do mercado ou, dito de outro modo, a redenção do país assenta-se, justamente, nessa adequação.

Desse modo o discurso disseminado pelas políticas educacionais é o de que, por meio da democratização da educação pela EAD, possibilitando o acesso ao ensino superior a todos, teremos uma sociedade mais justa e democrática. Porém, a definição de justo e democrático para o capital, de acordo com o que Wood (2003) afirma, é somente a igualdade política e jurídica, que não tem intenção de garantir a igualdade que realmente interessa à classe trabalhadora: a igualdade na distribuição de renda. O que é disseminado pelo discurso da democratização da educação é uma democracia esvaziada de seu conteúdo social, é uma democracia despolitizada e formal, que garante somente os direitos individuais do voto, uma cidadania passiva, que não ameaça os interesses da classe hegemônica. Conforme afirma Kuenzer (2006, p. 880):

[...] por força das políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam, em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência.

Oliveira (2004, p. 1129) acrescenta:

[...] as reformas da década de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social [...] Passa a ser imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem a contenção da pobreza.

Pelo discorrido, concluímos que o interesse na democratização do acesso à educação, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão-de-obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis. De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003, p. 56), “disseminou-se a idéia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou se manter um emprego, para ser cidadão no século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. Isso também ocorre por meio da EAD, que tem nas TIC sua melhor forma de operacionalização. Em outros termos, a educação passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano a questão da

educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências na questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública.

Certamente a educação não é responsável pela solução dos problemas sociais e econômicos e nem é capaz, sozinha, de manter ou mudar a sociedade. Isso fica claro na passagem a seguir, extraída de um texto de Borges (2006, p. 23):

Numa sociedade de classes é papel do Estado atuar na direção de conservação e manutenção da dominação de uma das classes e garantir que a classe hegemônica tenha o controle das instâncias que o constituem definindo toda sua ação na direção de manter-se, afinal, garantir o Estado é garantir a dominação/hegemonia de classe. Em se tratando do Estado no modo de produção capitalista, Saes (1994, p.19) afirma que apenas um tipo particular de Estado – o burguês – corresponde a um tipo particular de relações de produção – as capitalistas.

Podemos, a este ponto, utilizar a fala (a qual cabe perfeitamente) de Saviani (2003, p. 10), quando se referia à escola nova, para caracterizarmos a democratização proposta por meio da EAD, que cumpre,

[...] ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”

Dessa maneira, entendemos que a classe dominante, junto ao Estado e OI, enfatiza que todos precisam buscar a cidadania, esta pode ser oferecida pela educação por meio de sua democratização pela EAD. Em relação à cidadania, Saes (2003, p. 9) considera que é um “impacto avassalador, que leva os membros da sociedade a uma aceitação acrítica dos processos sociais recobertos por essas expressões”. Também Vieira (2001) define cidadania:

Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei, porque cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então não existe cidadania sem garantia de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica. (VIEIRA, 2001, p.13).

Parece bastante evidente, nos textos e discursos do governo e de OI que operam as políticas de EAD, o clamor pela cidadania, a crença de que ela, caso estivesse plenamente realizada, resolveria os graves problemas sociais de nosso país, ou seja, nossa luta deveria ser em direção à conquista da cidadania e o papel da escola seria formá-la, conformar os alunos a ela (BORGES, 2006). Dessa forma,

o vínculo entre cidadania e educação mantém-se e se reforça, já que a crença de que é pela educação que se chega à cidadania e pela cidadania se chega à igualdade – mas o que está no pensamento desse que a almeja não é aquilo que ela é – igualdade jurídica, mas aquilo que ideologicamente ela diz ser – a possibilidade da igualdade material, o acesso a melhores condições de vida, a ascensão social. (BORGES, 2006, p.30).

O Estado e OI fazem sua parte alimentando um mito: por meio da educação – cujo acesso é democratizado pela EAD – todos podem ascender socialmente. Arroyo (2000, p. 34) evidencia o comprometimento político dessa perspectiva:

Por que as modernas formas de pensar a liberdade, a ordem moral e política privilegiam o peso educativo? Não há dúvida que essa ênfase não é gratuita nem neutra. Por trás dessa relação, sempre defendida na construção da nova ordem, há uma concepção do social e de sua constituição, há idéias e ideais políticos que não podem ser ignorados, há concepções e compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com um modelo de cidadania para as classes inferiores. Essa ênfase no peso político da educação está vinculada a opções políticas e a sistemas de pensamento mais globais que, ao longo de décadas, vêm orientando intelectuais, governantes e educadores em sua prática.

Em Arroyo (2000, p. 34) encontra-se o questionamento: a forma como vem sendo colocada a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a propalada cidadania dos trabalhadores “ou, ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão?”

Para encerrar a discussão sobre nossa primeira hipótese, afirmamos que a democratização, como processo ou método, de acordo com Borón (2000), tem duas intenções no que tange ao processo de reestruturação produtiva: a primeira é imprimir a ideologia de que pelo acesso democratizado à educação, pela EAD, todos podem alcançar condições sociais de vida melhores; a segunda é formar um grande contingente de mão-de-obra especializada requerida pelo sistema produtivo.

De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003, p. 56), “mecanicamente e repetindo uma velha máxima salvacionista – atribuiu-se à educação o condão da sustentação da competitividade” [...]. De acordo com Borges (2006, p. 152);

A crença na democracia e na cidadania como valor tem como decorrência a crença na escola como espaço de transformação social – às vezes explícita, às vezes subliminar – de que o acesso a condições materiais se vinculam à escolarização assim como à democracia.

Estamos, pois, diante do seguinte quadro: a formação de professores se torna capacitação; a participação da sociedade civil é substituída pelas ONGS e contribuição do empresariado; a descentralização se torna desresponsabilização do Estado para com a coisa pública; a autonomia se torna liberdade para captar recursos; a igualdade é substituída por equidade; a cidadania crítica por cidadania produtiva; a formação do cidadão transforma-se em atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade educacional torna-se adequação ao mercado e o aluno torna-se consumidor (SHIROMA, EVANGELISTA e MORAES, 2003).

Nossa segunda hipótese, apoiada na formulação de Shiroma (2003), é a de que as políticas de EAD, justificadas como uma forma de democratizar o acesso à educação, colocadas em prática de forma mais incisiva na formação docente, têm como intenção a desintelectualização docente. A formação docente a distância é, na verdade, mais uma das estratégias que, desde os anos de 1990, são postas em prática para despolitizar e controlar o professor. Outras estratégias, que comprovam nossa afirmação, foram efetivadas, tais como: formação continuada por meio da TV Escola, Proformação, programas emergenciais de formação de professores em serviço (Projeto Veredas, Magister e Proformar) e a criação dos Institutos Superiores de Educação, assim como a abertura para que a iniciativa privada oferecesse formação de professores.

No entanto, o que vem a ser a desintelectualização docente? Segundo Shiroma (2003, p. 67), a retirada da formação docente da universidade em seus moldes tradicionais tem por intenção um processo gradativo de desintelectualização do professor, além da redução de custos. De acordo com a autora:

Há, porém dificuldade de perceber tal processo, uma vez que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante nos programas de desenvolvimento profissional que priorizam a noção de competência [...] (SHIROMA, 2003, p. 67- 68).

Essa forma de desintelectualização é perfeitamente visível nos programas de EAD para formação docente, como pudemos ver no capítulo III, posto que o tutor presencial ou virtual, que tem o contato com o estudante que cursa a EAD, não é o responsável pela elaboração do material, das atividades e da avaliação; ele simplesmente segue uma rotina de atividades que foi pensada e elaborada por outros profissionais. A desintelectualização ocorre também pelos princípios que regem os cursos de EAD, em sua maioria, que são os de aproveitar a prática do professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando, assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada. Moraes, ao falar sobre a formação docente no novo milênio, critica o pragmatismo e o recuo da teoria existente nesta formação e a consequente supervalorização da prática:

Valoriza-se, neste caso, o modo como as coisas são ditas ou experienciadas e não um conhecimento objetivo, complexo, reflexivo – no sentido não ressignificado do termo – da experiência docente. Saberes subordinam conhecimentos. Assim, plasma-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico. (MORAES, 2004, p. 10).

Moraes (2004) aponta para a supremacia existente na formação docente de uma epistemologia praticista, que valoriza o saber fazer em detrimento do esforço teórico. Continua:

Um efeito notório desse procedimento – ao lado do da “desintelectualização” do professor – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao campo intra-escolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, restringe-o a imediatez das diversidades individuais, ou no máximo, das de grupos. (MORAES, 2004, p.11).

Sendo assim, além de baratear a formação do professor por meio da EAD, na qual são contratados tutores presenciais e virtuais para operacionalizar o programa, investe-se em menos

funcionários, menos espaço físico, menos tempo presencial. Também é possível “modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente [...]” (SHIROMA, 2003, p. 74). Neste contexto, efetivam-se propostas e políticas de formação de um docente desintelectualizado, pouco habituado ao exercício do pensamento. O que acaba por existir é a legitimação do “imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (DUARTE, 2001, p. 79).

Com base nessas reflexões, podemos chegar à conclusão de que a democratização da formação docente por meio da EAD pretende alcançar três objetivos: o primeiro é o de baratear o custo da formação docente; o segundo é o de capacitar tecnicamente e habilitar legalmente os professores; o terceiro é o de despolitizar essa formação e, com isso, “torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2004, p. 9).

Por essa razão, queremos reafirmar o entendimento do conceito de democracia da era moderna, logo, burguesa, como estratégia capitalista de manutenção de um Estado que garante a realização de seu projeto de classe, nesse caso, da classe dominante, que assim assegura a reprodução e acumulação do capital, em condições adequadas e controláveis.

Esse quadro evidencia o quanto a universidade pública, a partir da implantação da formação inicial principalmente de docentes por meio da EAD, está contribuindo para materializar a democracia burguesa, instrumento de justificação para a manutenção da igualdade jurídica e da desigualdade social e econômica. É preciso, portanto, muita atenção, para não cair no canto da sereia existente no discurso da democratização da educação pela EAD. Sendo assim, concordamos com Evangelista e Shiroma (2004, p.11) quando afirmam que, apesar do aspecto progressista do discurso de OI e Estado, “a política de profissionalização nos moldes em que vem sendo implementada, delineia, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos inimigos dizem:
A verdade está liquidada
Mas nós dizemos:
Nós a sabemos ainda.

Bertold Brecht

A análise realizada ao longo deste trabalho demonstra que, sob a hegemonia neoliberal, o papel do Estado brasileiro foi redefinido: de executor ou de prestador direto dos serviços sociais para regulador destes. Os princípios da reforma do Estado – eficiência, competitividade, qualidade e flexibilidade – nortearam a reforma educacional, expressando a articulação entre ambas. No bojo das reformas, o governo atribuiu à educação um valor conformado pela lógica capitalista, procurando adaptar a educação às demandas do mercado, por meio de estratégias que visam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital em sua forma atual.

No âmbito dessas políticas, a “flexibilização” das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais, constituiu ação estratégica no sentido de adequá-los às novas necessidades do mercado de trabalho, no estágio de racionalidade técnico-científica dos processos produtivos.

Em síntese, a concepção de política para a formação de professores tem-se assentado na defesa: da capacitação, prioritariamente, em serviço, em detrimento da formação inicial; de mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase na avaliação das “competências” dos professores, com vistas à certificação, e das novas tecnologias da comunicação e da informação, incorporadas via EAD.

Ainda, essas políticas têm, nos programas de EAD, sua proposta para a formação de professores. Ademais, tal iniciativa é fundamental no “desmonte” do ensino público superior. Como assinalamos, trata-se de priorizar a formação de professores da Educação Básica,

particularmente do Ensino Fundamental, mediante programas “aligeirados”, preferencialmente em serviço, e criar condições favoráveis nas instituições públicas para o investimento dos setores privados, por meio do ensino a distância.

O projeto de formação de professores que, até então, conseguiu a hegemonia política e cultural, inscreve-se no movimento de empobrecimento do trabalho e da formação docente, segundo a análise de Leher (1998, p. 130):

A escola para os excluídos fica reduzida ao ensino fundamental empobrecido em termos de conteúdo científico, artístico e histórico-social. Os demais níveis, crescentemente privatizados, estão reservados aos setores mais prósperos da sociedade; porém também estes estão sendo degradados por reformas curriculares que empobrecem o caráter científico do conteúdo escolar. Esta situação é agravada pelo fato de que tais modificações estão sendo definidas em termos institucionais. Deste modo, a segregação social é assumida como política deliberada do Estado. Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. [...] os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema.

Observamos, dessa forma, que a educação foi “re-vista” pelo Estado de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientam as políticas públicas. Esse não foi, contudo, um empreendimento isolado: as reformas locais acompanharam o “movimento” reformista que ocorre em países da América Latina como ocorreu da Europa. Estimuladas e mediadas por OI, tais como BM e UNESCO, as reformas educacionais atuais conservam e expressam, sem que pesem as particularidades dos contextos sociais em que ocorrem, significativas convergências, o que lhes dá um caráter global.

A análise efetivada, sobre diversos documentos internacionais e nacionais, e ancorada em intelectuais críticos evidenciou que a participação dos OI na esfera educacional ocorre tanto de forma direta, quando propõem projetos específicos, como indireta, mediante a participação na definição das prioridades de cada país. No caso brasileiro, as orientações do BM e da UNESCO permeiam as políticas educacionais, especialmente as de formação de professores, desencadeadas efetivamente no país a partir da década de 1990, após a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, que teve suas principais metas reafirmadas no Fórum de Dakar em 2000.

Em relação à formação de professores no Brasil, os dados levantados e analisados comprovam que esta vem sendo implementada e expandida por meio da EAD. O quadro delineado da EAD na formação de professores, somando os três principais projetos organizados pelo governo brasileiro, sem contabilizar outros cursos existentes¹⁵⁶, é o seguinte: 17.585 vagas dos cursos emergenciais, abertas em 2004; 49.000 vagas do Pró-Licenciatura, abertas em 2005, e 32.880 vagas em cursos de licenciatura da UAB, para 2007; isso representa um total de 99.465 vagas abertas desde 2004 pelas políticas de fomento à EAD realizadas pela SEED/MEC.

Esse quadro de formação de professores a distância exige, conforme orientações de OI, o uso das TIC nos processos educacionais, sinalizando que estas têm um eminente potencial para mudar radicalmente a educação, mediante formação universitária pela *Internet* e formação docente a distância. Assim, os avanços tecnológicos são apontados como elementos que oferecem à sociedade a oportunidade de difundir extensamente o conhecimento, promover a equidade e melhorar a qualidade e a aplicabilidade da educação.

No ideário que permeia essas orientações, as TIC são veículos de transformação e a educação representa a chave para solução dos problemas sociais, pois capacita os indivíduos para utilizarem os aparatos tecnológicos sem os quais o sujeito não viabiliza sua inclusão digital nem sua inserção na “sociedade do conhecimento”. Dessa perspectiva, a educação deve ter como objetivo primordial preparar as pessoas para lidar com o mundo da produção, primando pelo desenvolvimento da capacidade de abstração e de agilidade de raciocínio, de comunicar-se e tomar decisões rápidas sobre assuntos diversos, de se adaptar e trabalhar em grupo, como também desenvolver a criatividade. De acordo com os OI, o desenvolvimento de um país depende essencialmente da capacidade de sua população ativa saber utilizar as tecnologias e demonstrar espírito de criatividade e de adaptação. O BM e a UNESCO assinalam que há diversas vantagens em utilizar novas tecnologias na educação e essa utilização constitui uma opção financeira, social e política, devendo ser uma das principais preocupações dos governos e das organizações internacionais.

As ações políticas implementadas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, evidenciam que há muitos elementos comuns entre as orientações dos OI e os projetos desenvolvidos no país. A implementação e expansão da EAD, desde a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), demonstram que a inserção das TIC na educação é uma política direcionada

¹⁵⁶ Não foram contabilizadas as vagas ofertadas pelo programa especial da UFMT, Programa Veredas de Minas Gerais e Pedagogia Cidadã de São Paulo, assim como cursos de formação de professores a distância das instituições de ensino superior privadas.

pelo governo brasileiro e OI. Os números propostos no PNE (BRASIL, 2001) são bastante reveladores quanto à importância que as TIC adquiriram nos processos educativos no âmbito das políticas educacionais¹⁵⁷.

Além do desenvolvimento das competências cognitivas, a educação deve voltar-se para a superação das tensões e dos conflitos existentes na sociedade. Certamente, não se referem ao desenvolvimento de processos formativos mais amplos que tenham como finalidade formar um indivíduo que possa obstaculizar as reformas e objetivos propostos pelos interessados na reprodução da sociedade vigente. As aspirações dos indivíduos são confundidas com as exigências de uma sociedade que tem como objetivo preeminente a expansão do capital, mesmo que isso se dê em detrimento da humanidade e de suas múltiplas e históricas necessidades.

A formação dos professores, profissionais considerados fundamentais pelos OI para a implementação da reforma, assume papel preponderante e é, em larga medida, direcionada por interesses que se vinculam à manutenção da hegemonia capitalista, como referido. O papel a ser desenvolvido por esses profissionais, de acordo com essas orientações, não se restringe ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas também, e, sobretudo, ao desenvolvimento dos valores morais, vistos como caminho profícuo para a superação dos grandes problemas da humanidade. A utilização da educação para manutenção da paz e da ordem nunca foi tão importante e o professor, como agente desse processo, é considerado elemento chave, destacado de forma mais decisiva no século que se iniciou.

A estruturação das políticas de formação de professores deve ter como base o desenvolvimento de propostas formativas que os convençam a cooperar com a implementação da reforma na esfera educacional que objetiva, em última instância, a instrumentalização dos sistemas educativos às exigências produtivas e à competitividade, baseada na incorporação do progresso técnico. A utilização da EAD para formação de professores por meio das TIC, amplamente recomendada pelo BM e pela UNESCO, representa um passo importante para colocar esses profissionais em contato com mercadorias tecnológicas que precisam ser comercializadas, por meio dos *kits modernidade*, dos laboratórios de informática, de *softwares* educativos, dentre tantos outros.

¹⁵⁷ O PNE prevê a formação de quinhentos mil professores, em cinco anos, para utilizar a TV Escola (projeto desenvolvido pelo MEC); capacitar, em dez anos, doze mil professores multiplicadores em informática da educação; capacitar, em cinco anos, 150 mil professores e 34 mil técnicos administrativos em informática educativa; equipar em dez anos todas as escolas de níveis fundamental e médio, que tenham mais de cem alunos, com computadores e conexão à *Internet*; instalar dois mil núcleos de tecnologia educacional em dez anos (BRASIL, 2001).

No caso brasileiro, o movimento de expansão da educação superior pela adoção da EAD efetivou-se por meio da estruturação de consórcios, principalmente em 2004, com abertura de vagas para cursos de licenciatura a distância em regime de emergência e pelo credenciamento de IES públicas e privadas para oferta de cursos a distância de graduação no Programa Pró-Licenciatura e também pelo Sistema UAB.

A ênfase à EAD, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, não difere das orientações dos OI. Ao contrário, as proposições feitas pelo MEC são bastante semelhantes, desde os motivos para a utilização dessa modalidade educativa até os formatos e meios a serem usados. O papel que o MEC desempenha, além de vincular a produção de legislação específica para a área – com formação de equipe de especialistas para o credenciamento das instituições proponentes e autorização dos cursos propostos –, se amplia para o fomento e implementação em números elevados de cursos na modalidade de EAD.

Essa modalidade de ensino, implementada fundamentalmente no setor público, não tem, entretanto, contado somente com o financiamento do governo, por meio do FNDE. As instituições proponentes assinam convênios com outras organizações, como prefeituras, secretarias estaduais, assim como parcerias com estatais para que os cursos sejam viabilizados. Isso indica que a EAD em nível superior, no Brasil, desde a sua estruturação, é entendida como prestação de serviços, até mesmo nas instituições públicas. Talvez isso explique, em parte, porque a expansão da educação superior a distância, no setor público federal, está vinculada às Pró-reitorias de Extensão e não às de Graduação, as quais respondem pelo ensino superior no âmbito das universidades.

Como a EAD em nível superior não tem contado exclusivamente com financiamento do governo federal, mas com parceria de estatais e outros órgãos municipais e estaduais, de acordo com abertura encontrada no decreto 5800/2006 (BRASIL, 2006), isso tem desencadeado um processo de naturalização da EAD nas universidades públicas, isentando o governo da responsabilidade de seu financiamento.

Os projetos de educação superior a distância analisados, tanto os desenvolvidos em instituições isoladas ou em consórcios universitários, indicam que o desenvolvimento da EAD nesse nível, no Brasil, vem atendendo às prerrogativas expansionistas do governo federal, especialmente no que se refere à ampliação da certificação e aumento dos índices estatísticos. Agregue-se que, por decorrência, atende às orientações dos OI no que tange às indicações do

ensino a distância para a formação dos professores. A concretização desses projetos vem ocorrendo por meio da criação de universidades virtuais no interior das universidades presenciais, que funcionam como estruturas paralelas e *independentes*, buscando recursos financeiros em convênios, sobretudo, com os municípios.

A articulação das universidades virtuais possibilita, ainda, o processo de metamorfose das universidades tradicionais, alterando não só a lógica institucional, mas o trabalho e a profissão docente. O professor, nessa nova estrutura, é transformado no especialista que tem como função produzir os conteúdos que serão repassados para os alunos sob a orientação de uma nova figura: o tutor. Como os cursos e/ou projetos desenvolvidos caracterizam-se como prestação de serviço, os profissionais que trabalham no desenvolvimento desses projetos não precisam ser concursados, ter estabilidade no emprego, nem direitos sociais como seguro-desemprego, assistência médica, aposentadoria, dentre outros.

A expansão da educação superior a distância no Brasil, traduzida predominantemente em cursos de formação de professores, como se viu, tem sido norteadada pela orientação dos OI, segundo a qual a dinâmica a ser aplicada nos projetos de formação de professores deve obedecer à mesma lógica do mundo da produção e da circulação das mercadorias. Para isso, assinalam que as reformas educacionais a serem implementadas precisam estar cada vez mais centradas no aperfeiçoamento das habilidades dos professores.

A semelhança entre as orientações dos OI para formação de professores – num momento em que as tecnologias são usadas como meio eficiente na produção e na disseminação de um tipo de conformação social, com interesse privado e de mercado – e a lógica de remuneração por desempenho ou produtividade reforçam nossa compreensão de que as reformas no campo da formação docente e o uso das TIC fazem parte da nova fase de acumulação do capital, pois a questão central é o mercado financeiro.

As orientações internacionais para a educação no Brasil evidenciam-se em diversas ações e movimentos, destacando-se o processo de diversificação e diferenciação do ensino superior. A diversificação dá-se por meio da busca de diferentes fontes de financiamento para esse nível de

ensino e da criação de diversos tipos e modalidades de cursos¹⁵⁸, das diversas organizações institucionais¹⁵⁹, como também das diversas formas de ingresso.

O discurso da democratização, que justifica a implementação da EAD no ensino superior e na formação docente, expressa a ideologia segundo a qual devemos acreditar que, por meio da educação, podemos diminuir ou terminar com as desigualdades sociais. Entretanto, não é demais reafirmar que as desigualdades que essa modalidade pretende suprimir não foram produzidas no âmbito da educação. Do mesmo modo, não será neste âmbito que tais questões encontrarão solução. Segundo nossa perspectiva, a desigualdade social e econômica não tem no terreno educacional seu lócus de produção e tampouco de superação. Contrariamente, essa modalidade de ensino colabora para a perenização das desigualdades, inclusive ampliando-as mediante as diferenças impostas pela formação na EAD. O que temos com esse discurso é a expansão em grande escala da formação docente a distância, que promove a desintelectualização do profissional (SHIROMA, 2003), ancorando sua formação na epistemologia da prática e na individualidade, afastando qualquer possibilidade de uma formação teórica mais sólida e coletiva.

O conceito de democracia em que são pautadas as políticas de EAD, em nosso entendimento, fundamenta-se na lógica do capital, a qual possibilita a igualdade jurídica e política, mas não garante a igualdade material. O projeto de EAD em andamento, no Governo Lula, continua a reforma da educação começada no Governo de Fernando Henrique Cardoso e, do ponto de vista da formação docente, agrava-a, posto que, por sua extensão, atinge um imenso contingente de professores, submetendo-os a uma formação que, sob a bandeira da democratização do conhecimento, pretende retirar-lhes a capacidade de pensamento. A defesa da “democracia” e da “democratização do conhecimento” – pela qual a EAD seria responsável – encobre o desiderato do Estado de formar o professor em condições precárias, instrumentalizando-o como mão-de-obra barata, supostamente especializada, vocacionado a reproduzir e implementar as condições sócio-econômicas vigentes, desiguais, das quais é ele próprio uma vítima.

¹⁵⁸ Podemos citar o Curso Normal Superior, os cursos sequenciais, os cursos modulares e os profissionalizantes de nível superior.

¹⁵⁹ O processo de diferenciação ocorre por meio da mudança do modelo atual de universidade, baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, criando-se diferentes modelos de instituições de ensino superior: centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores de educação ou escolas superiores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia; SCHEIBE, Leda. *Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2001.

ALONSO, M. Kátia. *Educação a distância no Brasil: a busca de identidade*. Cuiabá, NEAD - UFMT, 1999. disponível em: <www.nead.ufmt.br/documentos/Ident.doc> Acesso em 15 de setembro de 2005.

_____. *Uma alternativa na formação de professores: a licenciatura em educação básica 1ª a 4ª série*. Rev. Educação Pública, v. 3, nº 3, jun. 1994: 124-138

_____. *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de doutoramento defendida em 2005, 322 p. Programa de pós-graduação em educação – UNICAMP.

ARCE, Alessandra. *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação e Sociedade v. 22 n. 74. Campinas, abril, 2001.

ARROYO, Miguel G *Educação e exclusão da cidadania*. In _____, BUFFA, Ester, NOSELLA, Paulo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 8º ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.31 –80.

AZEVEDO, Wilson. *Panorama atual da Educação a distância no Brasil*. In: Boletim do Salto, Série Educação a Distância do Programa Salto do Futuro, PGM5, 2003. Disponível em: <www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.htm>. Acesso: 17 de setembro de 2005

BATISTA, Wagner Braga. *Educação à distância e o refinamento da exclusão social*. Revista On-line Conect@ - número 4 – fevereiro de 2002. Disponível em www.conect@online.br . Acesso: 11 de maio de 2005.

BARRETO. Raquel G. *Tecnologias na formação dos professores. O discurso do MEC*. Educação e Pesquisa v. 29 nº. 02, 2003a.

_____. *As Políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação à distância*. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro, Quartet, 2003b.

_____. *Política de Educação a Distância: a flexibilização estratégica*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos, Cortez: SP, 2006.

_____. *Tecnologia e Educação. Trabalho e formação docente*. Educação e Sociedade. V. 25 nº. 89, 2004.

_____.; LEHER, Roberto. *Trabalho docente e as reformas neoliberais*. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 39-60

_____.; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. *Imagens e tecnologias: a questão do sentido hegemônico*. In.: *Pesquisa em educação, métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Ensaio sobre a educação à distância no Brasil*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abril de 2002.

BORGES, Liliam F. P., NOGUEIRA, Francis M. G. *A efetivação da universalização do Ensino Fundamental e o processo de democratização no Brasil*. Revista HISTEDBR on line. Campinas: v.16, 2004.

BORGES, Liliam F. P. *Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil. (1995 – 2002)*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós –graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. 2006 (mimeo).

BORÓN, Atilio. *A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal*. In.: *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. RJ: Paz e Terra, 2000.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e Educação: uma introdução*. In. BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação perspectivas críticas*. Artmed, Porto Alegre, 2004.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (mimeo) Florianópolis, 2002.

_____. *O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores* (versão preliminar) Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE (mimeografado). Brasília, agosto de 2004a.

_____. *Do professor reflexivo ao professor competente - os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil*. In: EVANGELISTA, O.; PACHECO, J.A.; MORAES, M.C.M. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Portugal: Porto Editorial, 2004b.

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: *Economia, Sociedade e Cultura*, v. 1, A sociedade em Rede. 7ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTRO, Ramón Peña. *Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo total*. In: Revista Teoria Crítica, Ética e Educação. Piracicaba/Campinas e UNIMEP/AA, 2001, p.29-44.

CORAGGIO, José L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian. J., HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educ. Soc. [online] vol. 23, n. 80 p. 234-252, Set. 2002.

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001 .

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos S. *Educação e mundialização*, Goiânia, Editora da UFG, 1997

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. *Um fantasma ronda o professor: a mística da competência*. In.: EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. *Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores*. Revista de Estudos Curriculares. Ano 1, n, 2, 2003b, p. 267-281.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. *Profissionalização do magistério e construção de novo perfil docente*. In.V Colóquio de Ciências da Educação, 2004 Lisboa. Separata de resumos. Universidade Lusófona, 2004.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. *Professor: obstáculo à reforma do Estado* Texto apresentado no XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Porto Alegre, URGs, 2005.

FREITAS, H. C. L. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação e Sociedade, Campinas, 1999, ano XX, nº 68, p. 17-44.

_____. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc. [online]. Set. 2002, vol.23, nº. 80 [citado 04 Julho 2005], p.136-167. Disponível na Word Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo> ISSN 0101-7330.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KATZ, Cláudio e COGGIOLA, Osvaldo. (1996). *Neoliberalismo ou crise do capital?* SP: Xamã, 1996.

KENSKI, Vani. *Aprendizagem mediada pela tecnologia*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p. 47-56, set./dez. 2003.

_____. *Educação on-line. Uma nova pedagogia?* 2005. Disponível www.siteeducacional.com.br. Acesso: 19 de abril de 2006

KUENZER, Acácia Zeneida. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. Educação & Sociedade. Cedes. Campinas, ano 20, n. 68, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, SP, 1998.

_____. *Entrevista a Revista ADVIR Nº 14* setembro de 2001, Ensino a Distância - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p.06 a 09.

LEITE, Ligia Silva. *A educação a distância capacitando professores: Em busca de novos espaços de aprendizagem*. On-line 1999. Disponível www.educnet.com.br . Acesso: 18 de abril de 2006.

LIMA, Antonio Bosco de.; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. *EAD: para além do sim e do não*. Revista ADVIR, n. 14, p. 114-124, set. 2001.

LIMA, Kátia R. S. *Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração*. In Neves, M.L.W. (org.). O empresariamento da educação – novos contornos da educação superior no Brasil nos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

_____. *Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital?* Trabalho apresentado no seminário local preparatório do 5º CONED. Eixo 1: organização da educação nacional. Mesa 1: educação à distância. ADUFU. 02/05/2004a.

_____. *Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital?* Revista ADVIR Nº 14 setembro de 2001 - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p.57 a 65.

_____. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. Tese de doutoramento 316 p. Defendida em 2005 no Programa de educação da UFF.

_____. *Reforma Universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal*. SP, 2004b. In: Neves, L. M.W. Reforma universitária do governo Lula. Reflexões para o debate. SP: Xamã, 2004b.

LOBO NETO; F. J. da S. *Educação a Distância: Regulamentação, Condições de Êxito e Perspectivas*. Mimeo, 1998. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br>>. Acesso 09 de setembro de 2005.

_____. *Educação a Distância – Referências & Trajetórias*. Editora Plano, Rio de Janeiro, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Democratização da Educação: ensino a distancia como alternativa*. In.: LOBO NETO; F. J. da S. *Educação a Distância – Referências & Trajetórias*. Editora Plano, Rio de Janeiro, 2001.

MARI, César Luiz De. *“Sociedade do conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do Desejo irrealizável de Midas*. Tese de doutoramento defendida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2006. Florianópolis, mimeo.

MARTELLI, Ivana. *EAD: Uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores*. Tese de doutorado. Universidade Estadual paulista Julio Mesquita Filho (UNESP) Campus de Marília, 2003. (mimeo).

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. *Educação a distância no Brasil. Uma construção consorciada e em rede*. Liinc em Revista, v. 2, n. 1 março 2006, p. 86 a 102. disponível em www.liiinc.ufrrj.br/revista/index-revista.htm acesso em 22 de janeiro de 2007.

MARQUES, Camila. *País teve mais de 1,1 milhão de alunos no ensino a distância em 2004*. Folha Online, SP, 18 de abril de 2005. Disponível em <www.folha.com.br> . Acesso em 25 de abril de 2005.

_____. *Maioria dos cursos a distância no Brasil forma professores*. Folha Online, SP, 29 de abril de 2004. Disponível em <www.folha.com.br> . Acesso em 25 de abril de 2005.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *Reformas Internacionais da Educação e Formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral & BAZZO, Vera Lúcia. *As políticas de formação do professor: Racionalização e aligeiramento, ou a servil obediência às determinações do Banco Mundial*. REFLEXÃO E AÇÃO - Revista do Departamento de Educação da UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul - RS v.10 - n. 2 - jul./dez. 2002. p. 77-88.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *O trabalho docente no contexto das reformas*. CD Rom XII ENDIPE, Curitiba – PR, 2004.

MELO, Pedro Antonio de. e LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. *A formação docente no Brasil*. Florianópolis, 2005. IELSAC – UNESCO.

MELO, Marcelo Paula de.; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In.: NEVES, Lucia Maria W. *A nova Pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

MENEZES, M. B. *A educação à distância na atualidade*. In. Perspectiva da Educação à distância. Seminário de Brasília 1997. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, SEED, 1998 (Séries de Estudos. Educação a distância).

MESZÁROS, I. *Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. SP: Boitempo e Editora da Unicamp, 2003.

MORAES, João Quartim de. *Contra a canonização da democracia*. Crítica Marxista. São Paulo, v. 12 p. 9-40, mai. 2001.

MORAES, M. C. *Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação*. Brasília, 1998. Disponível <<http://www.edutecnet.com.br>>. Acesso: 09 de setembro de 2005.

_____. *Informática Educativa no Brasil: Uma História Vivida, Algumas Lições Aprendidas*. Brasília, 1997. Disponível <www.proinfo.gov.br>. Acesso: 19 de abril de 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente*. Texto para a mesa-redonda “Políticas de Formação de Professores”, III Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares, Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2004. (mimeo).

_____. *Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente*. In.: EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. *Reclamação na Teoria*. In.: EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

MORAN, José Manuel. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com Tecnologias Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial virtual*. 2003. Disponível <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm>>. Acesso: 18 de abril de 2006.

_____. *Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil*. São Paulo, 2005. Disponível <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm>>. Acesso: 18 de abril de 2006.

MORROW, Raymond A. e TORRES, Carlos Alberto. *Estado, Globalização e Políticas Educacionais*. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação perspectivas críticas*. Artmed, Porto Alegre, 2004.

MOTA, Ronaldo. *Discurso sobre as possibilidades de democratização da EAD*. Disponível em <www.universiabrasil.com.br> Acesso em 15 de abril de 2005.

NEVES, Lucia Maria W.; e FERNANDES, Romildo Raposo. *Política Neoliberal e Educação Superior*. In: Neves, L. M.W. *O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. SP: Xamã, 2002.

NEVES, Lucia Maria W.; SANT'ANNA, Ronaldo. *Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia*. In.: NEVES, Lucia Maria W. *A nova Pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)*. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, A. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina. *A educação a distância entre mitos e desafios frente ao processo de mercadorização da educação*. Dissertação defendida em 2003, 170 p. Universidade Estadual de Maringá. (mimeo).

PIRES, Hindenburgo. *Universidade, políticas públicas e novas tecnologias aplicadas a educação a distância*. Revista ADVIR Nº 14 setembro de 2001 - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p. 22 a 29.

PRETI, O. *Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. In: PRETI, O. (org) *Educação a distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: UFMT, 1996. p. 15-35.

_____. *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância: uma alternativa social pedagógica*. Cuiabá, NEAD -

UFMT, 1995. Disponível em < www.nead.ufmt.br/documentos/Artigo04.doc > Acesso em 25 de maio de 2005.

PRETTO, Nelson de Luca. *Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre*. In. Barreto, R. G. (org.) Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. RJ: Quartet, 2003. p. 29-53.

_____. *Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo*. Liinc em Revista, v.2, n.1, março 2006, p.10 – 27. Disponível <http://www.liinc.ufjf.br/revista/index-revista.htm>>. Acesso: 21 de abril de 2006.

QUARTIERO, E. M. (Org.) ; BIANCHETTI, L. (Org.) . *Educação Corporativa. O mundo da educação e o mundo do trabalho: aproximações*. São Paulo SP: Cortez/Edunisc, 2005. v. 1. 250 p.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais*. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

REIS, Luis Fernando. *Políticas do governo Lerner (1995-2002) para a educação superior no Paraná: a concessão da autonomia plena às IEES como instrumento para implementação da reforma privatista recomendada pelo Banco Mundial*. In. NOGUEIRA, F. M.; RIZZOTO, M. L. F.; (orgs). Estado e Políticas Sociais – Brasil – Paraná. Cascavel, Edunioeste, 2003.

ROSENFELD, Denis. *O que é democracia?* SP: Brasiliense, 2003 – Coleção Primeiros Passos.

SAES, Décio. *República do capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTOS, Catarina de Almeida. *As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil – uma orientação mundializada*. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Goiás, 2002, 158 p. Goiânia. Mimeo.

SAVIANI, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria DE Lourdes M. (org.) A cidadania que não temos. Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 36ª ed. Revista. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.(Coleção Polêmicas de Nosso tempo)

SCALCON, Suze. *Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI*. In. ALMEIDA, Malu (org.). Políticas educacionais e prática educativas para além da mercadorização do conhecimento. (Coleção educação e debate). Campinas, SP. Editora Alínea, 2005.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática. As conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. Tradução: Carlos Eduardo Machado e Luiz Arturo Obojes. 4ª. Ed. SP: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. SP: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas*. Revista Brasileira de educação, no. 24, 2002.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. *Organismos Internacionais, Gastos Sociais e Reforma Universitária do Governo Lula*. In: Neves, L. M.W. Reforma universitária do governo Lula. Reflexões para o debate. SP: Xamã, 2004.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. *O ensino superior privado como setor econômico*. (Trabalho realizado por solicitação do BNDES). Agosto, 2002. Disponível <www.schwartzman.org.br/simon/supriv.pdf> . Acesso: 05 de abril de 2005.

SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lúcia. *Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, 2001.

SCHEIBE, Leda. *Formação inicial a distância: Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação dos professores para as séries iniciais?* Texto escrito a partir da apresentação da autora na Sessão Especial sobre “As políticas de formação do professor em Educação a Distância – implicações teórico-práticas”, ocorrida na 25ª Reunião Anual da ANPED 2002. (mimeo).

SILVA JR., João do Reis. *Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações e teóricas*. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2003 N. 24.

SHIROMA, E. O. *O eufemismo da profissionalização*. In: EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SHIROMA, E. O. *Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?* . Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian. J., HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMMASI, Livia De ; WARDE, Mirian Jorge ; HADDAD, Sérgio (Orgs.). 2. ed. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1998.

TOLEDO, C. N. de. A Modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução. In: *Crítica Marxista*, v.1, n.1, 1994. p. 27-37.

TORRES, Rosa María. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Trad. de Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian. J., HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

VALENTE, José Armando. *Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações*. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v. 7, n. 12, p. 139-48, fev. 2003. disponível em <www.interface.org.br/revista12/debates1.pdf> Acesso em 15 de abril de 2006.

VIANNEY, João.; TORRES, Patrícia.; SILVA, Elisabeth.; *Universidade Virtual do Brasil. O ensino superior a distância no país*. Tubarão, Editora Unisul, 2003.

VIEIRA, Evaldo. *A política e as bases do direito educacional*. **Cadernos Cedes**, Políticas Públicas e Educação, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 9-29, nov. 2001.

VILLARDI, Raquel. OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. GAMA, Zacarias Jaegger. *Educação a distância: Possibilidades entraves à democratização do acesso à educação superior, pública, gratuita e de qualidade no Brasil*. Revista ADVIR Nº 14 setembro de 2001- ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p. 31 a 37.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. *Estado, democracia y globalización*. La Teoría Marxista hoy. Problemas e perspectivas. Buenos Aires. CLACSO, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/marix.html>> Acesso em 12 de setembro de 2006.

DOCUMENTOS NACIONAIS E REGULAMENTAÇÃO LEGAL

BRASIL, MEC. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. In: BRASIL, Ministério da Educação, *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. *Seed expande educação a distância por todo o País*. Brasília, 2005a. Disponível <www.portal.mec.gov.br> . Acesso: 22 de janeiro de 2006.

_____. (2003). *Discurso na UnB, realizado em 14 de janeiro de 2003*. Disponível em <http://www.cristovam.com.br/?page=lernoticia&idmateria=37&idcanal=10> Acesso em maio

_____. MEC. Secretaria de Educação a Distância. *MEC aprova recursos para dOI cursos a distância na UEM*. Brasília, 2005b. Disponível <www.portal.mec.gov.br> . Acesso: 22 de janeiro de 2006.

_____. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília, abril, 2001.

_____. MEC. *Decreto 3554/2000* Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000.

_____. Presidência da República. *Decreto Presidencial nº 3.276/99 de 06 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999. Disponível <http://www.mec.gov.br> Acesso : 23 de abril de 2005.

_____. CNE/CP. *Resolução 01/99 de regulação dos Ises*. Brasília. 1999.

_____. CNE/CP. *Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 16 de maio de 2005.

_____. MEC/SESU/SEED. *Relatório da COMISSÃO ASSESSORA para a Educação Superior à Distância*. Brasília, 2002. Disponível <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.pdf>. Acesso: 30 de março de 2005.

_____. *Chamada pública nº 001/2004*. Dispõe sobre os consórcios aprovadas, cursos emergenciais e 17.585 vagas abertas de licenciatura na modalidade EAD.

_____. MEC. *Projeto Um Salto Para o Futuro*. Brasília, 2005c. Disponível www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso: 03 de junho de 2005.

_____. MEC. *Lançada a Universidade Aberta*. Brasília, 2005d. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 22 de janeiro de 2006.

_____. MEC. *Decreto nº 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998a. Disponível: < www.mec.gov.br >. Acesso: 12 de junho de 2005.

_____. *Decreto nº 2.561*, de 27/04/98. 1998b. Altera a redação dos arts 11º e 12º do Decreto nº. 2.494, de 10/02/98, que regulamenta o disposto no art. 80º, da Lei nº. 9.394, de 20/12/96.

_____. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*. 1998c Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/educdists.htm>> Acesso em: 17 de abr. 2005

_____. MEC. *Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001*. Oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos – Instituições de Ensino Superior. Disponível <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 15 de junho de 2005.

_____. Presidência da República. *Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 17 de julho de 2005.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005a*. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 15 de janeiro de 2006.

_____. *Projeto: Universidade Aberta do Brasil*. 2005b. disponível em <<http://www.uab.mec.gov.br/>>. Acesso em 12 de setembro de 2006.

_____. *Programa de formação inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio*. 2005c. Disponível em: <www.mec.gov.seb.br> Acesso em 12 de setembro de 2006.

_____. MEC. *Portaria Nº 2.201, de 22 de junho de 2005d*. Disponível <www.mec.gov.br> . Acesso: 12 de junho de 2005.

_____. MEC. *Anteprojeto de lei para Reforma Universitária (2ª versão)*. Brasília, 2005. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 13 de junho de 2005e.

_____. Lei nº 11.107 de 06 de abril de 2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. 2005f.

_____. *Edital nº 1 de 16 de dezembro de 2005*. Chamada Pública para seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de EAD para o sistema universidade Aberta do Brasil – UAB. 2005g disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>> Acesso em 16 de novembro de 2006.

_____. *Resolução/CD/FNDE/ nº. 34 de 09 de agosto de 2005*. Estabelece critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de EAD. 2005h

_____. Portaria Seb nº 17. 2005i

_____. Portaria Seb nº 18. 2005j

_____. Portaria Seb nº 19. 2005l

_____. *lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006*. 2006a. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

_____. *Decreto nº 5.800 de 08 de julho de 2006*. Dispõe sobre o sistema UAB. 2006b. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>> Acesso em 16 de novembro de 2006.

_____. *Edital UAB nº. 01/2006 SEED/MEC 2006/2006*. 2006c. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>> Acesso em 16 de novembro de 2006.

_____. *Portaria nº 7 de 22 de fevereiro de 2006*. Dispõe sobre os projetos aprovados para ofertar licenciaturas a distância pelo programa Pró-Licenciatura. 2006d. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 12 de setembro de 2006.

_____. CNE/CP. *Parecer de nº 28/01 que configura os Ises*. Brasília, 2001. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 16 de maio de 2005.

_____. Grupo de Trabalho Interministerial, 2003. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira*. Brasília: [s.n.], 15 de dezembro de 2003. Disponível www.anped.org.br Acesso: 18 abril de 2005.

_____. MEC. *Documento de recomendações “Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional”* - grupo de trabalho EAD no ensino superior - GTEADES/MEC/SESU - Brasília, 28 de janeiro de 2005. Disponível < www.mec.gov.br>. Acesso: 17 de julho de 2005.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*. Brasília: [s.n.], 1994.

Entrevista com novo secretário da SEED. Universia Brasil, 2005. Disponível em: <www.universiabrasil.com.br>. Acesso: 13 de junho de 2005.

MEC. SEB. *Situação atual do programa Pró-Licenciatura*. 2006a. disponível em < www.mec.seb.gov.br> Acesso em 15 de dezembro de 2006

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA – CONED, 1998.

UDESC, CEAD 2006. Acesso 20 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=O%20CEAD&index=N%20FACLEOS>

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Primeira Edição em Espanhol, junho de 1995. Washington-DC.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe, 1999*. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>> Acesso em: 20 out. 2006.

_____. *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003. Disponível em <www.obancomundial.org.ar/>.

ORGANIZAÇÃO Nações Unidas (ONU)/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). *Informe sobre desarrollo humano 2001, Poner el adelanto tecnológico al servicio Del desarrollo humano*. México, Ediciones Mundi-Prensa, 2001. Disponível: em <<http://www.pnud.org>> Acesso em: 20 out. 2006.

UNESCO. Recomendaciones del Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática, Instituto de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación, Moscou: UNESCO/IITE, 1996.

UNESCO *Informe Final*, Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO *Marco de Ação de Dakar sobre Educação para todos: Cumprimento de nossos compromissos coletivos*, adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26-28 de abril 2000, Paris: UNESCO.

UNESCO *Estrategia a Mediano Plazo 2002-2007*. Contribuir a la Paz y al Desarrollo Humano en la Era de la Globalización a través de la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Comunicación (31C/4), Paris: UNESCO, 2001a.

UNESCO: Estudio Temático para el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (Dakar, Senegal, abril 2000), Paris: UNESCO, 2001b

UNESCO. Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. 2002 disponível em [:www.unesco.cl/port/atematica/formdesarrdocente/docdig/index.act](http://www.unesco.cl/port/atematica/formdesarrdocente/docdig/index.act) . Acesso em 10 de outubro de 2006.

UNESCO. Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento. 2005. Disponível em <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatecnoservico/mostra_padrao>” Acesso em 10 de outubro de 2006.

UNESCO. A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos. 2004. disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/unesonobrasilcons/mostra_padrao> Acesso em 10 de outubro de 2006.

UNESCO. *Informações sobre os projetos de formação de professores no Brasil apoiados pela UNESCO*. 2006. disponível em www.unesco.gob.br Acesso em 12 de novembro de 2006.

Anexo 1

AUTOR	PRIVADA	PÚBLICA	OUTRA INSTITUIÇÃO	PROJETO/PROGRAMA	FONTE
Maria Luiza Belloni		UFSC		Educação, Mídia e Comunicação	CNPq/lattes
Maria Cândida Borges de Moraes	PUC-SP		OEA, BM, MEC;	ProInfo, Proninfe (MEC) e Enlaces (BM e OEA)	CNPq/lattes
Raquel Villardi		UERJ		Projetos: Aprendizagem na EAD. Paradigmas para a formação continuada de professores em rede e Desenvolvimento de curso de formação de professores-graduação a distância.	CNPq/lattes
Oreste Preti		UFMT		Projeto: Impacto sócio-educacional do curso de Pedagogia a Distância da UFMT	CNPq/lattes
Wilson Azevedo	Consultor educacional do SENAI/CNI				www.AquifoliumEducativa.com.br
Kátia Morosov Alonso		Docente da UFMT, no CEAD; Representante da UFMT na UNIREDE; Coordenadora do programa Centro de Aplicação, Estudos e Recursos em Aprendizagem à Distância (CAERENAD) em convênio com a agência canadense de desenvolvimento internacional	Coordenadora da Cátedra UNESCO "Ciências da Educação" na UFMT	Projeto atual: Pesquisa e desenvolvimento de materiais multimídias	CNPq/lattes

		(ICDI).			
Francisco José Lobo Neto		UFF	Integrante da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT).	Projeto: Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação pela Educação – base histórica	CNPq/lattes
Nelson Carlos Pretto		UFBA Integrou o GT Educação na elaboração do programa SOCINFO do MEC.	Coordenador científico nacional da Biblioteca Virtual de EAD	Projeto: políticas públicas brasileiras em educação e tecnologia da informação e comunicação	CNPq/lattes
José Manuel Moran	Professor da UNIBAN e da Faculdade Sumaré em SP	Ex-professor da USP	Assessor do Ministério de Educação para avaliação de cursos a distância.	Projeto: organização do processo ensino-aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais	Site: www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm
Vani Moreira Kenski	Diretora da empresa SITE Educacional; sócia diretora do Centro Incubador de Empresas Tecnológicas (CIETEC); consultora do projeto de EAD para o SEBRAE-NA	Professora aposentada pela UNICAMP, atualmente professora voluntária na USP	Membro do Fórum de Dirigentes de Empresas de EAD da ABED.	projeto de pesquisa: competências do Tutor em EAD do SEBRAE – NA; ensino colaborativo educação corporativa . metodologias e processos em EAD via Internet e projeto de capacitação via vídeos educativos. Membro do Fórum de Dirigentes de Empresas de EAD da ABED.	CNPq/lattes e www.siteeducacional.com.br
José Armando Valente		Unicamp	Membro do comitê assessor de apoio ao PROINFO do MEC	Projeto de pesquisa A telepresença no processo de formação de professores na área de informática em educação.	CNPq/lattes
Ligia Silva Leite	Docente na Universidade Católica de Petrópolis	Professora aposentada na UFRJ	Atualmente é docente na New Southeastern University nos Estados Unidos; É coordenadora do Pólo Rio da ABED	Tendências e Problemas de Educação a Distância e Tendências e Problemas de Tecnologia Educacional	CNPq/lattes

			(Associação brasileira de educação a distância)		
--	--	--	----------------------------------------------------------	--	--

Rede de atuação dos autores que trabalham com EAD
Dados coletados no currículo *lattes*-CNPq e páginas eletrônicas na Web